

**MARLUCE DE OLIVEIRA**

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CIDADANIA NO ENSINO  
MÉDIO BRASILEIRO**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**GOIÂNIA- 2009**

**MARLUCE DE OLIVEIRA**

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CIDADANIA NO ENSINO  
MÉDIO BRASILEIRO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, da Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial à obtenção do grau Mestre em Educação.

Orientador: Dr. José Maria Baldino

**GOIÂNIA-2009**

O48r Oliveira, Marluce de.  
As representações sociais de cidadania no ensino médio brasileiro / Marluce de Oliveira. – 2009.  
123 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, 2009.  
“Orientador: Prof. Dr. José Maria Baldino”.

1. Ensino médio – cidadania – trabalho – representações sociais – Brasil. I. Título.

CDU: 37.046.14(81)(043.3)  
372.832

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Dr. José Maria Baldino  
UCG - Presidente

---

Dr<sup>a</sup> Marta Azevedo dos Santos  
UFT - Membro

---

Dr<sup>a</sup>. Denise Silva de Araújo  
UCG – Membro

---

Dr<sup>a</sup>. Maria Esperança C. Fernandes  
UCG - Suplente

Goiânia, 03 de setembro de 2009

## DEDICATÓRIA

Dedico esta conquista

À memória de minha mãe, Ana Cândida de Oliveira, que com simplicidade me educou, contribuindo para a minha formação cidadã, e que hoje da dimensão iluminada em que se encontra, compartilha comigo essa realização.

Ao meu filho, Ícaro Oliveira Lemos, o amor da minha vida, pela compreensão e espera das muitas ausências.

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho é um recorte das muitas experiências profissionais e pessoais que me fizeram amadurecer e um pouco de cada “Ser” que nas trajetórias da vida contribuíram para que os desafios pudessem ser vencidos.

Ao professor orientador, pai, amigo e incentivador Dr. José Maria Baldino,  
pelas contribuições de grande aprendizado;

À minha família,

Pelo apoio incondicional e, em especial, à minha irmã amiga, Aparecida de  
Oliveira;

À minha amiga irmã Margarete Pozzobon e sobrinho do coração Pedro  
Augusto Pozzobon, pela acolhida da retirante, made in Palmas-TO, sem esse  
apoio o caminho percorrido teria sido mais difícil;

À Secretária do Programa de Pós Graduação em Educação, Sabrina pela  
compreensão e o pronto atendimento de minhas muitas “solicitações”  
urgentíssimas;

Aos colegas e família SEDUC, pelo apoio e torcida organizada, que  
compartilharam comigo das muitas experiências de trabalho e das minhas  
conquistas pessoais;

Ao Governo do Estado do Tocantins, por meio da Secretaria de Ciência  
e Tecnologia e Conselho de Ciência e Tecnologia do Tocantins pelo apoio  
financeiro;

## RESUMO

O presente estudo foi desenvolvido para a obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Católica de Goiás, na linha de pesquisa Educação, Sociedade e Cultura a qual abrange temas referentes à educação e suas relações intrínsecas com a sociedade e a cultura, suas implicações teóricas e epistemológicas. Abrange, ainda, investigações dos componentes sociais, culturais e históricos que influenciam as propostas e práticas educacionais. A pesquisa, de natureza exploratória-documental, com análise de conteúdo aportada por Bardin (2002); propôs-se a identificar e analisar as Representações Sociais-(RS) sobre a cidadania no Ensino Médio, visando compreender o conceito e a emergência do termo “cidadania”, nos documentos oficiais que fundamentam as propostas educacionais: a Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases; a Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971 que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º 2º graus; a Constituição Federal de 1988- Dos Princípios fundamentais; a última Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394 de 1996; parte das DCNEM de 1998- Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, contidas nos PCNEM de 1999- Parâmetros Curriculares Nacionais e os PCNEM. Para tanto, recorre-se à teoria moscoviciniana, a qual considera que as RS são fenômenos específicos e apresentam particularidades na forma de compreender e comunicar uma realidade ou o senso comum. Para justificar e explicar as representações sobre cidadania, recorreu-se aos fundamentos teóricos do materialismo-histórico, aos textos dos PCNEM e, também às Orientações Curriculares do Ensino Médio (2004), por apresentar maior criticidade à Reforma Curricular. Esta investigação acerca da cidadania nos documentos oficiais que normatizam o atual ensino médio brasileiro evidencia as seguintes representações: de “trabalhador cidadão”; do “cidadão flexível” e do “cidadão produtivo”, portanto com uma centralidade na formação para o trabalho. Essas representações constituem a intersecção entre cidadania e o mundo do trabalho, ponto de reflexão para a compreensão dos pressupostos da etapa final da Educação Básica acerca da reforma curricular para o Ensino Médio, bem como a influência e as exigências do mercado de

trabalho às expectativas do trabalhador-cidadão depositadas sobre a educação.

**Palavras-chave:** Representações Sociais, Cidadania, Ensino Médio



## ABSTRACT

The present study was developed owing the Education Program Master Title of Goiás Catholic University post graduation *Stricto Sensu* program, with the investigation theme in Education, Society and Culture which includes education and related topics and its relation to society and culture, its theoretical and epistemological relations. Also include research on social, cultural and historical components that influence education and proposal practices. The research, of exploratory documented nature, with content analysis based on Bardin (2002); aimed to identify and analyze Social Representations (SR) about citizenship on Secondary Level Education, owing to understand its concept and the emergency of the term “citizenship”, on official documents that are the foundation of education laws: 4.024, December, 20 of 1961, our first Base and Guideline Law; 5.692 august 11 of 1971 that fixes the Base and Guidelines to the first and second grades; the Brazilian Federal Constitution of 1988 – Basic Principles; and the last Base and Guidelines Law of Education 9.394, of 1996; part of DCNEM of 1998- Secondary Level National Curricular Guidelines, contained on PCNEM of 1999- National Curricular Parameters and the PCNEM. At all, I appeal to the moscovician theory, which considers that the SR are specific phenomenon and present particularities in the way to comprehend and communicate a reality or the common sense. To justify and explain citizenship representations, I appealed to the basic foundations of historical materialism, PCNEM texts and the Second Grade Curricular Orientations (2004), because they present more criticism to the Curricular Reform. The research about citizenship on official documents that represent the actual norm of Brazilian secondary level education evidence the following representations: the “hard-working citizen”; the “flexible citizen” and the “productive citizen”, therefore centered on a work formation. These representations constitute the intersection between citizenship and labor world, inflexion point to comprehend the presupposition of the final stage of Basic Education of the curricular reform of Secondary Level, as well as the influence and exigencies of labor market to the expectations of citizen-worker deposited on education.

**Key-words:** Social representations, Citizenship, Secondary Level Education

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>1 CAPÍTULO I CIDADANIA E TRABALHO: CONCEPÇÕES HISTÓRICAS.....</b>	<b>19</b>
1.1 Cidadania e Concepções Conceituais .....	19
1.2 Trabalho e Concepções Conceituais.....	28
<b>2 CAPÍTULO II POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO.....</b>	<b>36</b>
2.1 O Ensino Médio no Contexto da Educação Básica.....	38
2.2 A Proposta Atual de Reforma do Ensino Médio e o Novo Currículo.....	42
2.3 A Escolarização no Brasil.....	58
<b>3 CAPÍTULO III REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CIDADANIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: PARADOXOS ENTRE O ESCRITO E O VIVIDO.....</b>	<b>69</b>
3.1 Origem Teórica das Representações Sociais.....	69
3.2 A Formação das Representações Sociais.....	75
3.3 Recurso Metodológico.....	84
3.4 Os caminhos da pesquisa	88
3.5 Base empírica.....	90
3.6 Inventário Semântico e Classificação da Mensagem.....	101
3.7 O que revelam os significados do inventário semântico .....	104
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>109</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>116</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz uma análise das Representações Sociais (RS) sobre a cidadania no Ensino Médio na perspectiva moscoviciniana. Em uma visão panorâmica, pretende-se situar a emergência de “cidadania” nos documentos que fundamentam as propostas educacionais e que perpassam os principais ordenamentos legais no campo da educação; bem como evidenciar as representações de cidadania e sua intersecção com o mundo do trabalho. Busca-se compreender os pressupostos da etapa final da Educação Básica (LDB, Art. 35) explicitados, em específico, nas DCNEM- Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e nos PCNEM- Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, que são adotados neste trabalho, como ponto de partida para a reflexão da reforma curricular para o Ensino Médio, bem como de incongruência com os princípios da Educação Básica, acerca dos ideais de solidariedade humana, exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Atendendo ao objetivo proposto, de investigar as Representações Sociais do Ensino Médio, evidenciando sua intersecção com o mundo do trabalho e compreensão dos pressupostos da etapa final da Educação Básica, tomou-se como base para a coleta de dados os seguintes documentos: A Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases; a Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971 que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus; a Constituição Federal de 1988- Dos Princípios fundamentais; a última Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394 de 1996; parte das DCNEM de 1998- Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, que está contida nos PCNEM de 1999- Parâmetros Curriculares Nacionais e os PCNEM para o Ensino Médio, nos quais fica evidenciada a maior recorrência da terminologia “cidadania” nos documentos mais recentes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM<sup>1</sup> – estabelecem um conjunto de fundamentos e procedimentos a serem

---

<sup>1</sup> As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM – estabelecidas pela resolução CEB/CNE nº 03 de 26 de junho de 1998, em seu Art. 1º “se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a

observados para que a organização pedagógica e curricular dos sistemas de ensino possa atender o que está estabelecido em lei, consolidar a preparação para o exercício da cidadania e propiciar preparação básica para o trabalho, ou seja, uma educação vinculada com o mundo do trabalho e a prática social.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PNCEM, 1999)<sup>2</sup> vem justificar a necessidade da Reforma curricular, levando em conta o crescimento de 90% da demanda das matrículas, de 1988 a 1997, e um índice de escolarização de 25%, considerando uma população de 15 a 17 anos, que coloca o Brasil em nível inferior de escolaridade em relação aos outros países da América Latina. Ressaltam, também, a importância de analisar os fatores econômicos, as mudanças estruturais que repercutem na revolução de conhecimentos que alteram a produção, a organização do trabalho, as relações sociais e as condições em que se desenvolve o sistema educacional para atender os padrões de qualidade exigidos pelos processos de mudanças.

Embora, atualmente, o termo cidadania seja de uso recorrente, não só nos documentos que fundamentam as propostas educacionais, mas também nos diferentes discursos educacionais brasileiros, existe uma historicidade a ser considerada: trata-se de um termo ausente na LDB de 1961, mas que é introduzido, paulatinamente, em todos os diferentes ordenamentos legais, após a reforma do 1º e 2º graus em 1971. Segundo Marshall (1967), historicamente, pode-se identificar, na modernidade, três significados do conceito de cidadania (cívil, política e social), de acordo com cada etapa do desenvolvimento do capitalismo (mercantilista, liberal e monopolista). Hoje, entretanto, há que se considerar um novo conceito, sustentado pelo pensamento neoliberal: o trabalho como preparador da “propriedade” dos direitos políticos e sociais.

---

educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho.” Nessa perspectiva, propõe orientar os sistemas e instituições de ensino na construção dos projetos educacionais.

<sup>2</sup> Em 1999, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), através do PCNEM- Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, orienta a reforma curricular para o Ensino Médio considerando que este documento é uma referência para subsidiar a adaptação e elaboração do projeto pedagógico das escolas que oferecem esta etapa da Educação Básica. Tem como pressuposto a discussão teórico-metodológico para que o professor possa se auto-capacitar e compreender a necessidade da formação continuada frente aos desafios do mundo em constante mudança.

Em meio à crise econômica do sistema capitalista neoliberal, à crise de representatividade do Estado Democrático e à expropriação dos direitos humanos se idealiza a equidade, solidariedade e justiça social, requisitos para o pleno exercício da cidadania, convívio social, formação do cidadão para vida, tendo a educação como meio e fim. Contudo, a grande preocupação da maioria da população é com a inserção no mercado de trabalho (FRANCO & NOVAES, 2001), uma vez que o desemprego tem atingido uma grande parcela da sociedade brasileira, especialmente, os jovens das camadas mais populares.

Entre o preparo para o mercado de trabalho e a formação do cidadão, as discussões sobre o exercício da cidadania tem assumido a centralidade no ideário de organização da educação brasileira e nas discussões entre os profissionais da educação. Percebe-se, contudo, que o exercício da cidadania não tem a mesma centralidade e o interesse primário daqueles que buscam a formação escolar. Nos textos mais recentes, o exercício da cidadania se apresenta como condição inseparável do trabalho.

Torna-se relevante, neste contexto, refletir sobre a imbricada e paradoxal relação entre cidadania, trabalho e escolarização. Sobre a aplicação da “qualidade total” nas escolas, ou seja, a aplicação da lógica do mercado aos assuntos educacionais que o neoliberalismo vem adotando.

Nesta perspectiva, pautando-se em uma pesquisa documental do tipo exploratória, essas considerações iniciais se constituem as razões que nos levaram a investigar as representações sociais da cidadania, por intermédio dos documentos que compõem as propostas educacionais do Ensino Médio, bem como a Constituição Federal de 1988, no seu Título I – Dos Princípios Fundamentais, estabelecendo a cidadania como direito e fundamento.

O foco da pesquisa e o interesse em investigar a temática cidadania parte de minha experiência na Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Tocantins, em particular, da minha participação na elaboração da proposta curricular, que implicou o estudo das propostas educacionais sobre a Reforma da Educação Básica, dispostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais- (PCNEM), nas Orientações Curriculares do Ensino Médio<sup>3</sup> e nos Princípios e

---

<sup>3</sup> Em 2004, as Orientações Curriculares do Ensino Médio são apresentadas sob a justificativa de que, decorridos sete anos, as diretrizes legais (PCNEM) não foram suficientes

Fins da Educação Nacional, estabelecidos pela LDB (Lei 9.394/1996), a qual confere em seu Artigo 2º que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Na prática, num contexto de maior proximidade, são notórias as dificuldades de materialização desses preceitos legais. O que se percebe é um divórcio entre as propostas educacionais e a prática pedagógica, que não se efetivam de fato, deixando transparecer entendimentos e interesses paradoxais, entre aqueles que compõem a equipe técnica da Secretaria de Estado da Educação e Cultura e a equipe pedagógica da escola. Diversos fatores sociais, culturais e econômicos são apontados como elementos dificultadores para justificar a falta de efetividade e materialização das propostas educacionais.

Para realizar a reflexão aqui proposta, temos como fundamentação a Teoria das Representações Sociais- TRS, mais especificamente os estudos e pesquisas desenvolvidos por Moscovici. Este autor considera que as representações sociais *“são fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum.”* (MOSCOVICI, 2005, p.49). Acrescenta, ainda, que as representações são partilhadas, penetram e influenciam a mente de cada um, sem serem pensadas, mas sim re-pensadas, re-citadas e re-apresentadas. Por serem impostas, as representações não estão diretamente ligadas a nossa maneira de pensar e o que pensamos e a maneira como pensamos depende das representações.

(...) elas são impostas sobre nós, transmitidas e são o produto de uma seqüência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações. Todos os sistemas de classificação, todas as imagens e todas as descrições que circulam dentro de uma sociedade, mesmo as descrições científicas, implicam um elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva e uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente. (MOSCOVICI, 2005, p.37)

---

para sustentar a reforma do Ensino Médio, considerando que a reforma não se efetivou, em razão de fatores políticos, pedagógicos e operacionais.

As idéias e experiências passadas são idéias vivas e influenciam ativamente de forma dinâmica nossas experiências e idéias atuais, exercendo autonomia e pressões na vida cotidiana e coletiva, ou seja, na produção da subjetividade. Assim, a história, a cultura, os costumes e o conteúdo cumulativo das experiências se constituem em realidade concreta e em senso comum.

A teoria das Representações Sociais tem uma relação unívoca com a psicologia social. Moscovici propõe um amplo projeto, no qual os fenômenos devem ser explicados a partir das inter-relações indivíduo e sociedade. Ele procura, sobretudo, compreender como o conhecimento é difundido, apropriado re-pensado e re-apresentado na vida cotidiana. Com esse propósito, Moscovici busca construir uma teoria do conhecimento situada no campo da psicologia social. Para ele, as representações sociais são fenômenos a ser investigados e explicados, assim:

Quando estudamos representações sociais, estudamos o ser humano, enquanto ele faz perguntas e procura respostas ou pensa e não enquanto ele processa informação, ou se comporta. Mais precisamente, enquanto seu objetivo não é comportar-se, mas compreender. (MOSCOVICI, 2005, p. 43)

Nesse sentido, Sawaia (2004) reforça o pensamento de Moscovici, considerando que a teoria das representações sociais é uma alternativa de estudos que privilegia mecanismos sociocognitivos, intervindo nos processos de produção de conhecimento.

Discutir e abstrair as Representações Sociais sobre a cidadania expressas nos documentos oficiais que promulgam as propostas educacionais se torna relevante para a compreensão do objetivo precípua da formação escolar. Questões subjacentes podem ser objetivadas para esclarecer e elucidar as influências, frente às transformações econômicas e sócio-culturais, que se processam na sociedade brasileira, sobre o ideário das propostas educacionais.

Constata-se que é colocada para a educação formal, a tarefa de formar cidadãos e prepará-los para o mundo do trabalho. Contudo, vale ressaltar que o fim do século e a entrada no novo milênio estão associados a um profundo



processo de transformação social. Estamos vivendo um modelo capitalista de desenvolvimento neoliberal, imposto pela globalização. Esse novo sistema propõe a diminuição e/ou o enfraquecimento do papel do Estado do bem estar social, alicerce do contrato social na era industrial (CASTELLS, 2000), bem como reflete a expansão da escola pública secundária com a função de formar especialistas capazes de operar as máquinas e dirigir os processos de produção. Esse sistema fez surgir novas formas de organização social, cultural, econômica e política.

Na década de 1990, os desafios para a educação são outros, há novos parâmetros para formar cidadãos. A formação do aluno deve estar pautada na aquisição de conhecimentos básicos, na preparação científica e no desenvolvimento de competências e habilidades para utilização das novas tecnologias em diversas áreas de atuação (BRASIL, 1999). É nesse contexto que nos propomos a elucidar a emergência das Representações Sociais sobre a cidadania no Ensino Médio, bem como refletir sobre os seus significados nos documentos oficiais mais recentes.

A escolha da TRS como recurso metodológico se justifica pela relevância e aplicabilidade aos diversos contextos e aos diversos campos epistemológicos, com a finalidade de responder às questões sociais específicas da população, contribuindo para novas formas de interpretar os fatos sociais, especialmente entender os motivos pelos quais as pessoas pensam, como pensam, agem e como agem. Neste estudo, em específico, evidenciam-se as Representações Sociais sobre a cidadania e sua relação com a influência do mercado econômico neoliberal no campo da educação.

O presente trabalho é composto de três capítulos, no primeiro – Cidadania, Trabalho: concepções históricas - analisam-se as concepções históricas dos conceitos de cidadania e de trabalho, buscando refletir sobre a corrida pela qualificação profissional e inserção no mercado de trabalho, tendo a educação como meio e fim para a ascensão social, bem como para o crescimento do setor produtivo e a inclusão do Brasil no mundo globalizado.

O segundo capítulo- Políticas Educacionais e o Ensino Médio Brasileiro, contempla uma reflexão em torno das políticas educacionais, destacando-se a reforma educacional proposta pelos PCNEM e parte das DCNEM, contidas nesse documento. Nesta perspectiva, valendo de opiniões teóricas e de

precursores do materialismo-histórico, problematiza-se a complexa relação e interesses divergentes que se promulga entre educação, sociedade e mercado de trabalho, tendo como pano de fundo o ideário educacional que orienta a prática pedagógica a formar cidadãos e o seu preparo para o mercado de trabalho.

No terceiro capítulo – Representações Sociais de Cidadania no Ensino Médio Brasileiro: paradoxos entre o escrito e o vivido, apresenta-se a teoria das representações sociais, segundo o referencial moscoviciniano, adotada neste trabalho como recurso metodológico para a investigação das Representações Sociais sobre cidadania. Assim, o estudo foi realizado através de recortes dos documentos oficiais sobre o ideário educacional que fazem alusão à cidadania e, posteriormente submetido à análise de conteúdo, na perspectiva proposta por Bardin (2002). A partir da coleta de dados documental, a análise foi organizada por meio de um processo de categorização com critério semântico, procedendo duas etapas: o inventário e a classificação. Posteriormente, recorreremos às justificativas e às explicações das representações encontradas e, referenciadas, pelos próprios textos dos PCNEM, porém com maior criticidade pelas Orientações Curriculares do Ensino Médio (2004).

Recorreremos, ainda, aos fundamentos epistemológicos do método dialético materialista para justificar as Representações encontradas pelo seu potencial explicativo, ou seja, o que justifica as novas concepções de cidadania na atualidade. O que proporcionou um olhar sobre o objeto de estudo integrado ao contexto no qual está inserido, percebendo a simultaneidade e as interações mútuas entre os elementos analisados.

Analisar e investigar os conceitos de cidadania presentes nos documentos oficiais, que compreende o ideário das propostas educacionais para o ensino médio, neste momento, objetivo da dissertação de mestrado, adquire redobrada importância, seja pela reforma do ensino médio e curricular, ou como etapa final da educação básica com o seu objetivo precípua de formar cidadãos altamente qualificados para o mundo do trabalho. Nesse contexto, pretende-se elucidar qual é mesmo o objetivo da educação básica, quais são as representações sociais sobre cidadania e de forma panorâmica situar a emergência de “cidadania” nos documentos oficiais da educação básica. As representações encontradas sobre cidadania justificam as expectativas do

trabalhador-cidadão depositadas sobre a educação, bem como são sustentadas pelo discurso ideológico e hegemônico do mercado econômico.

## **CAPÍTULO I – CIDADANIA E TRABALHO: CONCEPÇÕES HISTÓRICAS**

A realidade atual é permeada por interferências políticas, econômicas e sociais. Contextualizar e analisar a trajetória histórica da cidadania, do trabalho e da escolarização no campo da política educacional na contemporaneidade torna-se relevante para a compreensão da função da escola como uma proposta política social ou uma proposta política eminentemente econômica, uma vez que o trabalho tem assumido a centralidade nas discussões e proposições no processo de inclusão social e formação do cidadão. Considera-se que a reforma educacional para o Ensino Médio trata-se, portanto, de um conjunto de proposições e modificações curriculares com ênfase na formação para o trabalho e para a cidadania, que segue em sua essência o ideário neoliberal. Entende-se que as relações entre a formação para o trabalho e a necessidade de atender a um mercado cada vez mais dinâmico e dominado pelas tecnologias, sobrepõe-se ao objetivo precípua de formar cidadãos. Assim, a educação é considerada um fator determinante para o desenvolvimento do país.

Ao analisar a construção histórica das concepções e conceitos de cidadania e trabalho, busca-se fundamentos teóricos para refletir sobre a corrida pela qualificação profissional e inserção no mercado de trabalho, que tem a educação como meio e fim para a ascensão social, bem como para o crescimento do setor produtivo e a inserção do Brasil no mundo globalizado.

### **1.1 CIDADANIA E CONCEPÇÕES CONCEITUAIS**

A cidadania, na contemporaneidade, é tema em debate e faz parte da fala de políticos, intelectuais, dos meios de comunicação, de comunidades desprivilegiadas, ao qual se tem dado muita ênfase, nos documentos oficiais do governo. Está expressa na Constituição Federal e é evidenciada nas propostas educacionais da LDB/Lei nº 9.394 de 1996; com especificidade na Seção IV, que trata do Ensino Médio.

Neste contexto, muito se tem falado de cidadania, mas pouco se discute o que é, de fato, ser cidadão e como se forma o cidadão, bem como qual é mesmo o nosso papel de cidadão, ou seja, o que é exercer a cidadania.

O tema em questão tem sido disseminado, fazendo parte do discurso da população, caindo na espontaneidade, sem uma reflexão crítica. Assim, o entendimento de cidadania tem ficado, geralmente no plano elementar, sem discutir questões subjacentes. Entretanto, é de suma importância ampliar o entendimento dos vários conceitos e concepções disponíveis na literatura.

Covre (2006) considera que a cidadania assume concepções diferentes de acordo com o momento histórico.

(...) creio que uma forma de compreender a cidadania é ver como ela se desenvolve juntamente com o capitalismo, pois estará também vinculada à visão da classe que a instaurou: a classe burguesa. [...] Toda essa revolução começou, de certa forma com a valorização do trabalho (p. 21).

Há que se pensar, ainda, na origem da palavra cidadania. Em princípio, atribui-se à cidade, ou pólis grega, composta de homens livres com participação política e democrática, em que se discutia a vida coletiva em função dos direitos e deveres em uma esfera privada, que diz respeito ao particular e, a uma esfera pública, que diz respeito ao que é comum a todos os cidadãos. Contudo, a democracia grega era restrita aos homens livres, excluía mulheres, crianças e escravos.

Com a vida em sociedade e, mais especificamente com a ascensão da burguesia em luta contra o feudalismo, retoma-se o exercício da cidadania. Os direitos do homem e do cidadão e a cidadania são históricos, resultam de conflitos sociais em determinado momento histórico de um povo. Assim como afirma Covre:

Para uma primeira aproximação, vale a pena retroceder às revoluções burguesas, particularmente à Revolução Francesa. Com elas, estabelecem-se as Cartas Constitucionais, que se opõem ao processo de normas difusas e indiscriminadas da sociedade feudal e às normas arbitrárias do regime monárquico ditatorial, anunciando uma relação jurídica centralizada, o chamado Estado de Direito. Este surge para estabelecer direitos iguais a todos os homens, ainda que perante a lei, e acenar com o fim da desigualdade a que os homens sempre foram relegados. Assim, diante da lei, todos os homens passaram a ser considerados iguais, pela primeira vez na história da humanidade. Esse fato foi proclamado principalmente

pelas constituições francesa e norte-americana, e reorganizado e ratificado, após a II Guerra Mundial, pela Organização das Nações Unidas (ONU), com a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) (COVRE, 2006 : 17/18).

Para estudar o processo de formação da cidadania no Brasil, temos que recorrer ao passado histórico. Enquanto na França lutava-se por liberdade, igualdade e fraternidade, no Brasil, ainda, existia a escravidão e regime imperial. A implantação da República em nosso país, foi um processo lento com períodos de ditadura (1937 a 1945 e 1964 a 1979).

O Estado, enquanto unidade privilegiada de iniciativa econômica, social e política, tem se tornado uma abstração frente à crise política e econômica, alterando os padrões de convívio social. Historicamente, a formação e o exercício da cidadania ficaram alheios à constituição da sociedade brasileira, colonial, escravocrata e ditatorial, deixando, assim como afirmam Frigotto & Ciavatta (2006), o conceito pouco elaborado, não apenas por carência de reflexão, mas também por uma situação de prolongamento do fenômeno da exclusão dos “cidadãos” das várias estâncias da vida social. O que pode nos ser útil para a compreensão dos limites históricos da cidadania no Brasil.

No terreno em que se desdobra, historicamente, o conceito de cidadania torna-se polissêmico pela fragilidade política que se constituiu a sociedade brasileira. Para Buffa (1987), ser cidadão assume o sentido de propriedade, que a partir do séc. XVIII, nos países capitalistas, os direitos, humanos e civis dos cidadãos foram proposições da democracia burguesa. No caso do Brasil, mesmo sendo um país capitalista, mas composto por uma sociedade autoritária e hierarquizada, a autora considera que os direitos do homem e do cidadão não existem, uma vez que o sujeito do capitalismo se faz marginalizando a maioria dos brasileiros.

Em tempos neoliberais torna-se difícil garantir os direitos dos brasileiros, uma vez que grande parcela da população está marginalizada dos postos de trabalho formal. Na concepção de Canclini (1995), o que confere o status de cidadania, em tempos de globalização e conflitos multiculturais, é o potencial do cidadão consumidor.

Numa perspectiva dos movimentos sociais e, em relação ao processo educativo, Arroyo (2000) defende que a cidadania não é uma doação da burguesia e do Estado Moderno, mas uma conquista e se constrói como

processo, que se dá no interior da prática social e política das classes. A estreita relação entre cidadania e educação se dá no espaço pedagógico no processo de formação e constituição do cidadão, legitimando os direitos e a própria identidade. Assim, reforça-se a idéia de que a cidadania não é uma pré-condição da democracia e da participação, mas é parte, fruto e expressão do processo de sua constituição.

No processo de exercício e constituição da cidadania, pressupõe que só haverá cidadania se houver conquista, reivindicação que constitua o sujeito autônomo, agente da própria existência. “Neste sentido, a prática da cidadania pode ser a estratégia, por excelência, para a construção de uma sociedade melhor” (COVRE, 2006, p.10) e a democracia seja o fundamento que garanta a participação de todos.

No Brasil, considerando que, formalmente, todos sejamos cidadãos, Frigotto & Ciavatta (2006) afirmam que há níveis e situações diferenciadas de cidadania de acordo com a classe social. Assim, paradoxalmente, atribui-se à educação o desafio de formar cidadãos, frente a um cenário em que impera a desigualdade, a violência, a injustiça e o desemprego, imposto pela demanda ideológica do mercado, da produção e da mundialização do capital. A globalização e a livre regulamentação do mercado capitalista, ideologicamente, usam a concepção da educação como direito, para a manutenção das estratégias de interesse de investimento no capital humano.

Segundo Pinsky (2008), a cidadania é um conceito histórico, que varia no tempo e no espaço, numa marcha que segue da inexistência de direitos para a sua ampliação. Dessa forma, considera que:

Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranqüila (PINSKY, 2008, p. 9).

Ser cidadão é mais que ter o registro de nascimento, ter direito a voto, é ter a possibilidade do exercício de direitos e deveres. Em se tratando de direitos e deveres, o conteúdo para o exercício da cidadania, este depende da

ação política, do enfrentamento, da prática reivindicatória e da apropriação de espaços e mecanismos de expressão da cidadania. Ressalta-se, sobretudo, a necessidade da formação da identidade e consciência crítica dos sujeitos, ou seja, a prática pedagógica deve cumprir a função social da escola, assim contribuir para o desenvolvimento e transformação social.

A cidadania deve fazer parte do nosso cotidiano, da nossa identidade, pois somos todos pertencentes a mesma nação, com direitos e deveres que se referem à educação, à escola e ao trabalho, entre outros. A história da educação e do trabalho é permeada de transformações e de luta por direitos que, aos poucos, foram sendo conquistados. A conquista dos direitos revela o exercício da cidadania, mas na prática a conquista dos direitos legais e formais não garante a todos os cidadãos usufruir dos mesmos direitos.

Considerando as discussões sobre o conceito de cidadania, entende-se que deve ir além de uma concepção restrita de direitos e deveres. A conquista dos direitos revela o dever do cidadão de se fazer ativo, e de assumir responsabilidade em conjunto pela coletividade.

(...) a cidadania é o próprio direito à vida no sentido pleno. Trata-se de um direito que precisa ser construído coletivamente, não só em termos do atendimento às necessidades básicas, mas de acesso a todos os níveis de existência, incluindo o mais abrangente, o papel dos homens no Universo (COVRE, 2006, p.11).

Na atualidade, o exercício da cidadania tornou-se algo fugidio dos ideais coletivos, difícil de ser conquistado. Isso porque os meios de comunicação tem apelado para o consumo de mercadorias, bens e serviços, levando o homem à busca de satisfação de seus desejos e interesses singulares, afastando-o do desejo coletivo e da idéia de que todos devem juntos usufruir de todos os direitos humanos (CARVALHO, 2005).

A partir dessas concepções, faz-se necessário ampliar o entendimento do que é ser cidadão e de como esse cidadão pode ser formado, para além dos meros direitos e deveres, uma vez que estes, na prática, também não tem sido efetivados.

Na concepção de Marclhal (1967) e Covre (2006), cidadania deve ser entendida em termos de direito civis, políticos e sociais. Contudo, há uma inter-relação para que, de fato, esses direitos sejam efetivados, ou seja, o



atendimento dos direitos civis e sociais depende de que vigorem os direitos políticos. Assim, Covre (2006) detalha o que são esses direitos e afirma que sua realização depende de uma relação recíproca, bem como depende da correlação de forças econômicas e políticas:

Os direitos civis dizem respeito basicamente ao direito de se dispor do próprio corpo, locomoção, segurança etc. [...] os direitos sociais dizem respeito ao atendimento das necessidades humanas básicas. São todos aqueles que devem repor a força de trabalho, sustentando o corpo humano – alimentação, habitação, saúde, educação etc. Dizem respeito, portanto, ao direito ao trabalho, a um salário decente e, por extensão, ao chamado salário social, relativo ao direito a saúde, educação, habitação etc. [...] Os direitos políticos dizem respeito à deliberação do homem sobre a vida, ao direito de ter livre expressão de pensamento e prática política, religiosa etc. Mas, principalmente, relaciona-se à convivência com os outros homens em organismos de representação direta (sindicatos, partidos, movimentos sociais, escolas, conselhos, associações de bairro etc.) ou indireta (pela eleição de governantes, parlamento, assembléias), resistindo a imposições dos poderes (...) (COVRE, 2006 p. 11-15).

Ressalta-se que muitos dos brasileiros desconhecem os direitos que tem e que precisam e podem ser conquistado. Diante disso, torna-se necessário não só reconhecê-los, mas também lutar para conquistá-los, efetivando uma participação política, permitindo a todos o direito a vida no sentido pleno.

Para Singer (2008), os direitos sociais dirigem-se aos trabalhadores, englobando tanto os trabalhadores que subsistem através dos ganhos com o exercício de uma atividade remunerada, como assalariados ou autônomos ou, ainda, os trabalhadores que carecem da possibilidade de sustentarem a si e a sua família. São direitos que se aplicam para os que dependem dele para sua sobrevivência física e social, sendo, portanto, condição para o exercício dos demais direitos humanos.

Com a Revolução Industrial e, conseqüentemente, a troca do trabalho manufatureiro pelas máquinas, o processo de expansão, ampliação e contínuo desenvolvimento das tecnologias houve uma garantia de vida digna e confortável aos donos dos meios de produção, provocando uma dominação destes sobre os trabalhadores. Com isso, os direitos sociais passaram a ser necessários para dar subsídios à classe trabalhadora, que busca a igualdade de direitos a todos.

Faz-se necessário uma articulação entre os projetos individuais e os projetos coletivos para que se promovam mudanças no nível social. E a escola é chamada a ocupar este lugar, como espaço que possibilite reflexões e discussões acerca das normas sociais, das discriminações e da exclusão social que a população tem vivenciado, respeitando a individualidade de cada um.

Assim, a educação, por exemplo, tem como objetivo principal a busca do desenvolvimento das habilidades essenciais do homem, proporcionando sua reflexão e sua participação na busca por modificações e transformação desta realidade (CARVALHO, 2005).

O que poderíamos, então, dizer sobre o que é educar para a cidadania? Na visão de Balestreri (2000, p.27) educar para a cidadania:

1º É provocar para o reconhecimento dessa condição de direitos e deveres inerentes, que carregamos dentro de nós pelo simples fato de sermos gente, de qualquer raça, de qualquer credo, de qualquer nação, de qualquer orientação sexual, de qualquer extrato social;

2º É desafiar a reconhecer e respeitar as diferenças no plano individual e combater os preconceitos, as discriminações, as ofensivas disparidades e privilégios no plano social;

3º É estimular cada um para a fé no próprio potencial, como agente da transformação qualitativa da própria vida e do mundo onde está inserido;

4º É chamar à fraternidade, ao sentido social da vida, sem jamais roubar, com isto, a singularidade de cada parte do todo, de cada projeto personalizado, de cada contribuição nominal;

5º É instar a consciência moral à luta pacífica, mas encarniçada, contra todo o sistema, contra toda a estrutura que negue, a quem quer que seja, plenos, iguais e reciprocamente reconhecidos direitos. Enquanto houver na terra um só sem posse total desse 'status' igualitário os demais só se justificam, como cidadãos em construção, pela luta.

A reforma educacional está voltada para formação ético-política, para a construção de uma nova cidadania no Brasil. Nos PCNEM, a noção de cidadania é trabalhada em todo o texto, propondo a idéia de uma cidadania ativa, que deve ser exercida, pois cabe ao cidadão lutar pelos seus direitos e participar ativamente das decisões da sociedade, na qual está inserida. Para Benevides (2000, p.20-194)

Esta cidadania ativa supõe a participação popular como possibilidade de criação, transformação e controle sobre o poder, ou os poderes [...] A expectativa de

mudança existe e se manifesta na exigência de direitos e de cidadania ativa; o que se traduz, também, em exigências por maior participação política.

Esta concepção decorre do fato de que vivemos numa sociedade que está em processo de construção da democracia. Assim o conceito de cidadania ativa está associado ao de participação política. Portanto, a sua organização deve pautar-se pela igualdade entre os indivíduos, considerando que todos os cidadãos possuem os mesmos direitos e devem ser tratados da mesma forma. Contudo, a concretização desses direitos se dá pela luta dos movimentos sociais como expressão da sociedade civil organizada. A sociedade civil precisa dos ideais de igualdade e liberdade para efetivar esses direitos. Vale ressaltar ainda, que esses movimentos não se manifestam em nome da sociedade como um todo, mas em nome das diferenças que desejam ser reconhecidas e respeitadas.

A justiça social está longe de ser alcançada. A igualdade de direitos, só existe nos papéis, perante as leis. Usufruir de direitos é privilégio de poucos e muitos desconhecem os direitos que tem. O discurso da justiça social se apresenta no ideário das políticas educacionais, como meio de alcançar a ascensão social, mas esconde uma dívida histórica de exclusão social que marginaliza a população pela não garantia do direito de se ter direitos.

(...) cidadania implica sentimento comunitário, processos de inclusão de uma população, um conjunto de direitos civis, políticos e econômicos e significa também, inevitavelmente, a exclusão do outro. (...) A essência da cidadania, se pudéssemos defini-la, residiria precisamente nesse caráter público, impessoal, nesse meio neutro no qual se confrontam, nos limites de uma comunidade, situações sociais, aspirações, desejos e interesses conflitantes. (...) mas que é sempre um espaço privilegiado para a ação coletiva e para a construção de projetos para o futuro (GUARINELLO, 2008, p. 46).

Numa sociedade dividida em classes sociais, como a capitalista, ideais como solidariedade, cooperação, justiça social, coexistência, respeito às diferenças, dentre outras, encontram barreiras para o exercício da cidadania, exigindo a organização da comunidade que tenha os mesmos sentimentos de pertencimento. O espírito democrático exige, além da organização, a participação contínua nas lutas sociais e decisões políticas.

No discurso neoliberal a participação social é a tônica da reivindicação democrática e de todo o processo de transformação, no entanto, é necessário entender os limites da concepção liberal da cidadania, ou seja, como superar as desigualdades sociais se o Estado de bem-estar-social tem-se tornado o Estado mínimo de direitos. A culpabilização da não garantia dos direitos recai sobre o cidadão que não participa e não reivindica seus direitos, contudo, “a cidadania jamais eliminará a desigualdade social, jamais permitirá aos indivíduos serem efetiva e plenamente livres” (TONET, 2006, p.26).

A chamada globalização, bem como a crise da autonomia dos Estados-nacionais, coloca-nos diante de problemas análogos aos enfrentados pelas cidades-estado quando incorporadas ao poder de um único e grande império. Como manter- e essa é a questão essencial de nossos dias- a possibilidade de ação coletiva num mundo em que as comunidades políticas perdem, progressivamente, sua capacidade de ação e não conseguem atender às demandas mínimas de seus concidadãos? Como manter comunidades políticas exclusivas num mundo em que o capital se internacionalizou, mas o trabalho não? Como construir, sem perder a capacidade de ação coletiva uma cidadania global? Será esta possível ou mesmo desejável? (GUARINELLO, 2008, p. 46).

A reforma educacional proposta pelos PCNEM aponta a escola como o diferencial para melhorar de fato a vida das pessoas ao considerar que estamos “diante desse mundo globalizado, que apresenta múltiplos desafios para o homem, onde a educação surge como uma utopia necessária indispensável à humanidade na sua construção da paz, da liberdade e da justiça social” (BRASIL, 1999, p.25). Esses progressos, entretanto, não chegam à sala de aula e um dos fatores para essa realidade pode ser a compreensão de que o professor também está em formação. A responsabilidade por esta formação deve ser dividida com a equipe escolar, os meios como são adotados e implementados o ideário das propostas educacionais e o próprio contexto histórico.

As práticas mais tradicionais e mesmo as posturas sincréticas não estruturadas ocorrem, geralmente, quando se impõem novas tendências e não possibilita ao professor que tome conhecimento de outras práticas e discuta-as, tentando estabelecer critérios de planejamento, experimentação e avaliação do que aprendeu. O professor, como cidadão ativo, também está em desenvolvimento, também está se letrando e também está negociando os significados que conhece

sobre o aprender e ensinar a ler e escrever com as novas idéias que lhe estão sendo apresentadas (BARBATO, 2005, p. 277).

Por mais que se possa atribuir à educação a tarefa de resolver os problemas sociais, ela não dará conta de resolver e responder a toda problemática que envolve as mazelas sociais, pois a escola é também produto do meio em que está inserida. Nesse sentido, é impossível à escola, fruto do capitalismo, ser a heroína para resolver os problemas sociais criados por este modo de produção.

Tanto a cidadania como as democracias modernas derivam da Revolução Francesa e são conceitos liberais, com especificidades próprias, porém indissolúveis. Todos que fazem parte da democracia liberal e formal, tem o mesmo poder de intervir e participar, mas só as classes dominantes usufruem de seus resultados, enquanto a maioria trabalha ou está em busca de um trabalho, mesmo que seja informal. Uma sociedade, assim fundamentada, produz uma realidade desigual, contribuindo ainda mais para a concentração do capital e para a exclusão da maioria dos indivíduos, das condições mínimas de sobrevivência.

## 1.2- TRABALHO E CONCEPÇÕES CONCEITUAIS

Ao longo da história da humanidade, variando com o nível cultural e com o estágio evolutivo de cada sociedade, o trabalho tem sido percebido de forma diferenciada. Para Boissonnat (1998) o trabalho era tido como um castigo, um custo para a humanidade e tornou-se, progressivamente, com a sociedade industrial, uma fonte de prosperidade para todos e meio de realização pessoal.

Etimologicamente, a palavra “trabalho” remete ao latim *tripalium*, nome de um instrumento formado por três estacas utilizadas para manter presos bois ou cavalos difíceis de ferrar. No latim vulgar, a referida palavra significa “pena ou servidão do homem à natureza” (CARMO, 1992). Em termos conceituais, (MARX, 1987, p. 54) define trabalho como:

(...) dispêndio de força humana de trabalho, no sentido fisiológico, e por outro lado, dispêndio de força humana de trabalho, sob forma especial, para um determinado fim, e, nessa qualidade de trabalho útil e concreto, produz valores de-uso.

O conceito marxista de trabalho considera pressupostos ontológicos da sociabilidade, em que o Homem torna-se homem à medida que vive e trabalha em sociedade. O trabalho é considerado o motor de todo processo histórico, pois a essência humana é forjada na produção material com base nas relações do homem com a natureza e nas relações sociais. Sob outra perspectiva, o homem seria alienado (Marx, 1987). Assim, o trabalho também assume um caráter humanizador, uma vez que, nele, o homem se define e produz a si mesmo como ser humano.

O modo de organização social para o trabalho e o tipo de relações decorrentes da produção, tanto completam o indivíduo, contribuindo para seu desenvolvimento como ser humano, como também o desumaniza e o aliena (Marx, 1987), visto que existem trabalhos que embrutecem e deformam. Nestes, a exploração do trabalhador inviabiliza a possibilidade de humanização, assim como as condições de melhoria de vida pessoal, familiar e social,

Segundo Albornoz (2002) o trabalho é a única atividade que resta à massa contemporânea, mas, sobretudo, discute a possibilidade de construir uma sociedade em que trabalhar seja sinônimo prazer e não de submissão.

A base da exploração no sistema capitalista é denominada de mais-valia, nome dado por Marx (1987) que caracteriza a diferença entre o valor produzido pelo trabalho e o salário pago ao trabalhador. A mais-valia necessitaria ser realizada pela venda lucrativa da mercadoria e esta venda dependerá das flutuações da demanda, e que nem sempre o excedente potencial resultante da exploração irá realizar-se aos níveis esperados. A mais-valia definida desta maneira é em tudo semelhante ao trabalho gratuito. É uma forma disfarçada de transferência de um excedente para a classe dominante. A mais-valia é a base para os lucros, os juros das aplicações financeiras e para todas as formas de rendimentos vinculados à propriedade. A apropriação da mais-valia é o fundamento da divisão das classes sociais no capitalismo.

As condições de trabalho dos seres humanos passaram e ainda passam por vários impactos e transformações. O que antes exigia empenho e

qualificação, está sendo agora executado com maior precisão e agilidade por sistemas automatizados e operadores capacitados. A produtividade capitalista do mundo atual consegue ser mantida, mesmo diminuindo a presença do trabalhador nos locais de trabalho (FARREN e KAYE, 1997). A tecnologia se torna uma ameaça ao substituir postos de trabalho pela automação.

É no contexto do trabalho que as pessoas adquirem o bem-estar e o equilíbrio entre as expectativas em relação à atividade profissional e sua concretização, constituindo-se em qualidade de vida, ocupando o interesse principal de ascensão social para a grande maioria da população. Cattani (2000) afirma que o trabalho continua a ser “experiência social central”, sendo assim, vale questionar como fica a qualidade de vida, o bem-estar social daqueles que são privados dessas experiências?

Antunes (2000) resgata o fordismo e o taylorismo como parte integrante do desenvolvimento do processo do trabalho, predominante na indústria capitalista deste século. Apresentando novos processos de trabalho que se sobrepueram ao tempo, substituindo a produção em série e de massa por uma flexibilização dessa produção, “especialização flexível”, novos padrões de produtividade e adequação ao mercado.

Assim, com a introdução da globalização no mundo do trabalho, há uma reestruturação dos meios de produção e “a classe-que-vive-do-trabalho” é penalizada, pois aumenta o desemprego. “O mais brutal resultado dessas transformações é a expansão, sem precedentes na era moderna, do desemprego estrutural, que atinge o mundo global” (ANTUNES, 2000).

Nesse contexto, o desemprego tem sido um tema gerador de discussões por muitos especialistas em economia e sociologia, mas, sobretudo, problemática central a ser combatida na adoção de novas políticas educacionais que reforcem o desenvolvimento econômico, pela qualificação da mão de obra.

Pode-se afirmar que todo trabalho exige o dispêndio de certa quantidade de energia física e psíquica, a essa energia despendida no processo de produção chama-se força de trabalho (MARX, 1987). O trabalho é, assim, o resultado mensurável da força de trabalho. Pode-se, também, falar da força de trabalho global em determinada sociedade. Nesse caso, trata-se da mão-de-obra total que a economia mobiliza ou pode mobilizar. O trabalho, nesse caso,

é visto em função do trabalhador coletivo e supõe uma economia complexa, com avançada divisão do trabalho.

Pelo trabalho, o homem se conscientiza de sua condição e promove as mudanças políticas capazes de libertá-lo da exploração capitalista e conquistar a posse coletiva dos meios de produção. Além do valor intrínseco, o trabalho serve, também, para expressar muito da essência do ser humano, estando intimamente relacionado à identidade social, definindo um ser a partir do trabalho que ele exerce.

Na atualidade, o trabalho é essencial para o funcionamento das sociedades, por isso, sempre existirá o trabalho, mesmo que precário e informal. Matto (1996) constata um aumento na jornada de trabalho, a redução do quadro de pessoal, surgindo a figura do trabalhador polivalente. Ressalta, ainda, a intensificação do mercado de trabalho pela subcontratação e substituição do trabalho masculino pelo trabalho feminino mal remunerado e precário. O desemprego representa para o homem a perda de sua identidade social e moral, naquilo que o faz homem (Sarti, 1997). Esse contexto, submete a mulher a qualquer prestação de serviço e a qualquer preço para garantir o mínimo no sustento dos filhos.

O conceito, a classificação e o valor atribuído ao trabalho serão sempre questões culturais. Assim, ao longo dos anos, o mundo do trabalho vem passando por diversas transformações, modificando o seu significado, de acordo com a evolução de cada sociedade.

Grande parcela da sociedade, submetida a e vítima da precarização, tem como perspectiva de futuro profissional, se especializar em cursos profissionalizantes e/ou adquirir uma formação em nível superior que garanta a sua empregabilidade. No entanto, assim como afirma Cattani (2000), na perspectiva dos trabalhadores, a formação assume um caráter diferenciado de autonomia e autovalorização. Contudo, como já previa Marx (1987), os operários despedidos dos seus postos de trabalho terão uma nova geração à espera do seu lugar. Essa substituição será feita de uma ocupação complexa superior por uma ocupação simples inferior, de modo que os operários expulsos pela maquinaria se refugiarão para outro ramo por salários bem piores, com exceção daqueles que trabalham diretamente na construção das máquinas, sendo esta a lei econômica.



A busca pela empregabilidade tem assumido uma dimensão individualizante e competitiva, dificultando a ação criativa e a democratização ao acesso ao mercado de trabalho. Segundo Robsbawn (2000), o direito ao trabalho deve ser algo reconhecido não só pelo sujeito, mas por todos, e assegurado pela ação coletiva do homem. No entanto, não existe uma sociedade que não reconheça o direito para alguns integrantes e rejeite as reivindicações de outros. Esse fato evidencia a expropriação dos direitos humanos para a grande parcela da população em detrimento do número crescente de desempregados. Como afirma Pochmann (2002), a predominância dos contratos de trabalho reduzem os custos da mão-de-obra em postos de trabalho sem registros, como medida de transformação em empregos formais dando acesso restrito ao direito social e trabalhista, regulamentados com menores custos e maior facilidade de demissão.

Todo esse contexto deixa evidente a desregulamentação do trabalho, bem como da seguridade social. A classe-que-vive-do-trabalho (Antunes, 2000) fica expropriada do direito à cidadania, camada subalternizada que se amontoam em favelas, cortiços e em habitações precárias típicas dos grandes centros urbanos.

O que se presencia é fragmentação do trabalho e uma elevada taxa de subcontratação e terceirização dos setores produtivos a baixos custos. Esses baixos custos recaem sobre o trabalhador que se submete à precarização das condições de trabalho, nos chamados “bicos” em nome da subsistência. Assim como afirma Chiavenato (1999, p. 158), o emprego se tornará cada vez mais “temporário, parcial, fugidio e passageiro. Mais do que isso: multifuncional, flexível e mutável.” Passando ainda mais a exigir o “aprender a aprender” sempre como forma de qualificação e requalificação para o mercado produtivo altamente competitivo.

Segundo Rifkin (1995), as grandes filas do desemprego afetam principalmente países em desenvolvimento, onde as empresas multinacionais instalam tecnologia de ponta e dispensam milhões de trabalhadores, que não podem competir com a eficiência de custos, controle de qualidade e rapidez de entrega, conseqüência de uma produção automatizada. O medo de ser demitido é gritante e milhares de pessoas vivem a angústia de, a cada dia, não

saberem se serão ou não poupadas da demissão. Realmente, é uma “doença econômica” que se espalha.

Mediante esse tema gerador, “o desemprego”, o que não é um fato novo ou desconsiderado por muitos, assim como afirma Cattani (2000), é um fenômeno que a partir da década de 90, tornou-se mais visível e entendido como elemento explicativo das tendências da transformação econômica e social, passando a ser uma situação, um status social e não apenas a ausência de atividades e relações assalariadas.

A manifestação da força de trabalho é a atividade vital, a maneira específica que o operário encontra para manifestar a vida e é essa atividade vital que ele vende a um terceiro para garantir a subsistência (Marx, 1987). Não sendo possível, a culpa recai sobre si mesmo quando se oferece a força de trabalho e não se acha comprador. Ser desempregado tem afetado negativamente a moral, a dignidade, a auto-imagem e, também, a identidade.

Para Dejours (2003), o trabalho se inscreve na dinâmica do ego, em reconhecimento, prazer e afetividade, constituindo a identidade e armadura da saúde mental. Nessa dinâmica, o desemprego tem sido fonte de sofrimento mental pela internalização da culpabilização.

Segundo Saidon (2000), a continuidade de práticas violadoras dos direitos humanos, sua negação e indiferença vão gerando alterações dos processos de pensamentos e substituindo a percepção do sofrimento por sentimentos de desinteresse, desilusão, desligamento e reclusão individualista. A forma de sentir, de sofrer a dor, recai mais sobre uns do que em outros, a partir do envolvimento e subjetivação de cada um, ao mesmo tempo, que se abre espaço coletivo de resistência à difusão.

Assim, pode-se considerar, mediante a enorme parcela de excluídos do mundo do trabalho, um eminente processo de subjetivação e de despersonalização, uma vez que o trabalho tem se configurado como a identidade do ser humano. Cruz (1999) reconhece uma relação intrínseca entre a lógica produtivista e o processo de despersonalização. Considera o mundo do trabalho o meio em que se planeja e se organiza o presente e o futuro, em que se adquire experiência e reconhecimento social, pelo fato do sentido do ser estar intimamente ligado ao sentido do ter e que a ruptura entre esses dois sentidos gera o estresse, a desmotivação, o desinteresse, a insatisfação

consigo mesmo, a loucura. O que implica desumanizar-se na tentativa de suprir as necessidades e beneficiar-se da produção e consumo. O direito ao trabalho, quando negado, “o indivíduo recorre ao embotamento da afetividade, da espontaneidade e da criatividade como forma de adequar-se ao ciclo mercadológico”.(ibdem)

Sendo o trabalho condição para a identidade do homem e sua subsistência, o desemprego toma dimensões que afetam os princípios morais, sociais e econômicos pré-fabricados que determinam o modo de ser subjetivo de cada indivíduo, diretamente condicionado às expectativas da sociedade. A imagem que se espera é padronizada, divergir desses padrões implica a perda da identidade e condições dignas de subsistência.

O trabalho sempre irá existir, pois é condição “*si ne qua non*” para a sobrevivência do homem. E o emprego? E a carteira assinada? Bem, assim como as organizações vem cortando níveis e velhas ocupações em detrimento da tecnologia que deve ser de “ponta” em nome da lei da economia capitalista, que se chama “lucro”, a carteira assinada passa a ser perseguida como artigo de luxo.

Tudo isso implica a precarização do trabalho e, conseqüentemente o sofrimento psíquico, pelas condições de uma massa de “cidadãos” que não tem a garantia dos seus direitos. O que revela o lado perverso do capitalismo, a não garantia ao consumo, assim, como se é exigida a produção.

A máquina de produção de subjetividade é extremamente onipresente, está em todo meio social, evidente em qualquer espaço, no atendimento a padrões e modelos pré-estabelecidos por um ideal social. No que diz respeito ao sucesso profissional, a empregabilidade mercadológica se tornou uma obsessão. Quando contrariado esse ideal, cria-se um elemento de produção de subjetividade que é a culpabilização por não alcançar os padrões de referência estabelecidos. Cria-se uma imagem ideal a qual se é comparado, ousar se afastar implica cobrança intelectual, social, moral, política e cultural, mas primordialmente, essa cobrança vem do próprio sujeito, a maior causadora do sofrimento psíquico. A maior demanda da grande massa tem sido pela qualificação profissional, fazendo do sistema educacional uma fábrica de diplomação em detrimento da busca incessante pelo trabalho. A busca do conhecimento e da escolarização fica relegada à segundo plano, sem

possibilidades de reflexão crítica sobre a conjuntura política e social, mas questionar o que está instituído deve fazer parte do cotidiano escolar.

Pouco se questiona a forma que o capitalismo selvagem vem selvagerizando o homem no mundo paradoxal da tecnologia moderna e da precarização das condições de vida do trabalhador. Tudo isso porque se acredita que esta é a ordem do mundo, que não pode ser alterada sem que se comprometa a própria idéia de vida social organizada, onde vale mais o lucro.

Aceitar esses princípios é trabalhar pela culpabilização, pela perpetuação da escravização social e econômica do ser humano, pelo aprisionamento da imensa diversidade de modelos idealizados pelo mercado produtivo, submersos nas propostas educacionais em atendimento aos interesses produtivos.

Nos últimos anos, a crítica da aplicação da “qualidade total” nas escolas tem sido feita com competência por diversos autores (v. Fidalgo & Machado, 1994; Gentili & Silva, 1995; Gentili, 1997; Oliveira, 1997). Um dos principais objetos de análise dessa crítica é a aplicação da lógica do mercado aos assuntos educacionais que a nova onda, chamada de neoliberal, vem adotando. Neste sentido, torna-se relevante refletir sobre a imbricada e paradoxal relação entre trabalho, escolarização e cidadania.

Nos anos 70, o processo de industrialização taylorista-fordista se tornou mais atrativo para os trabalhadores que a escola e, pela fragilidade das políticas educacionais, fez crescer a evasão e o abandono. A pedagogia escolar e do trabalho, nessa época, não exigia senão o desenvolvimento da capacidade de memorizar conhecimentos essenciais para repetir procedimentos e atender as demandas de um processo produtivo parcelado. Com a reestruturação, o modelo de produção flexível, a qualificação profissional passa a ser uma exigência para saber lidar e atender as demandas da revolução na base técnica de produção. Dando ênfase, na nova legislação, o acesso democrático ao ensino médio como dever do Estado, mas não obrigatório.

## **CAPÍTULO II - POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO**

Na atualidade, a nação brasileira vive, ao mesmo tempo, uma realidade complexa e contraditória. Em plena era do desenvolvimento e avanços científicos e tecnológicos, que quebram barreiras na comunicação e investimentos econômicos por meios digitais, vivenciando conquistas na política nacional e internacional, na sua inserção frente às transformações constantes pelo sistema global e neoliberal, contraditoriamente, convive-se com graves problemas sociais que se acumularam ao longo do tempo entre avanços e retrocessos na economia, na política e na educação, marcados historicamente pelas relações de poder e privilégios. Nesse processo, negligenciou-se o direito de se ter direitos e, de forma excludente, reproduziu-se um alto grau de desigualdades e injustiças. O modelo capitalista de desenvolvimento neoliberal, imposto pela globalização articula-se a uma política de diminuição e ou de enfraquecimento do papel do Estado do bem estar social, que reforça a exclusão social e econômica, deixando à margem do desenvolvimento grande parte da população mundial.

Associados a esse profundo processo de transformação social, confere-se o surgimento de novas formas de organização social, cultural, econômica e política. Nesse contexto, as expectativas de mudanças são depositadas sobre a educação, considerada o alicerce preponderante para transformação da realidade atual. Espera-se que a escola cumpra com sua função social e atribuição legal, atuando, efetivamente, na formação do cidadão capaz de entender e interpretar as ciências, as tecnologias, as artes, a diversidade humana e os valores éticos, políticos e estéticos, para assumir de fato seu papel na construção de uma sociedade mais justa, solidária e equânime. Contudo, vale lembrar que as políticas educacionais são adotadas para favorecer a demanda das propostas de desenvolvimento neoliberal.

Nesta perspectiva, nos propomos, valendo de opiniões teóricas do materialismo-histórico, não entender o movimento do capital, mas sim problematizar a complexa relação e interesses divergentes, que se promulga entre a educação, sociedade e trabalho, tendo como pano de fundo o ideário

educacional que orienta a prática pedagógica a formar cidadãos e a prepará-los para o mundo de trabalho.

Ao se completar o Decênio da Educação, uma trajetória de dez anos desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394 de 20 de dezembro de 1996, considera-se relevante refletir sobre as políticas educacionais, destacando-se, nesta abordagem, a Reforma do Ensino Médio, e procurando discutir as Representações Sociais sobre a cidadania, objetivo precípua da Educação Básica.

Desde os últimos anos de 1990, a reforma do ensino médio vem instigando os pesquisadores a aprofundarem as análises dessa proposta. De acordo com dados analisados por estudiosos como Zibas (2005); Kuenzer (2000, 2001 e 2002); Cury (2002), verificou-se que propostas construídas por órgãos de administração central encontram, nas escolas, estruturas culturais e políticas historicamente estabelecidas, barreiras à efetivação das mudanças pretendidas. O professor é o ponto estratégico dessa trama, pois se espera dele “uma transformação” em diferentes níveis: cognitivo, psicológico, social e político.

O objetivo da Educação Básica de formar cidadãos, não converge com a proposta pedagógica de desenvolver competências incorporada às diretrizes curriculares, pois dificulta a ação coletiva e, conseqüentemente, a participação democrática. O discurso ideológico do mercado produtivo, em sintonia com as teorias da eficiência social fortalece perspectivas ideológicas conservadoras da ação individualizante e competitiva de empregabilidade, dificultando ainda mais a construção de uma identidade para o ensino médio. Historicamente, há uma dualidade estrutural, ora propedêutica ora profissionalizante que devem ser integrados para o enfrentamento do contexto contemporâneo neoliberal.

Pressupõe-se que a qualificação para o trabalho e a empregabilidade tem assumido a centralidade e perspectivas dos interesses daqueles que procuram a educação, convergindo com o discurso ideológico empregado no mundo empresarial. Tal fato reafirma a necessidade de discutir a imbricada e complexa reforma educacional do ensino médio, como etapa final da educação básica, como direito e proposta precípua de formar cidadãos.

Para a discussão, apresenta-se inicialmente o enfoque histórico, situando o ensino médio na educação básica e contextualizando a Reforma. Na

seqüência da abordagem, discute-se o enfoque político do panorama das Reformas Educacionais e suas implicações em formar cidadãos qualificados para o mercado de trabalho sem, contudo, problematizar criticamente os muitos determinantes estruturais e conjunturais nas relações sociais e de trabalho.

## 2.1 O ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) vem propor uma nova identidade ao Ensino Médio, explicitando que é a “etapa final da educação básica” (Art.36), adquirindo característica de terminalidade, o que significa assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; possibilitar o prosseguimento de estudos; garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania; dotar o educando dos instrumentos que lhe permitam “continuar aprendendo”.

Sendo o Ensino Médio a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, a Lei nº 9.394/96 muda no cerne a identidade estabelecida na referência anterior (Lei nº5.692/71), cujo 2º grau se caracterizava por uma dupla função: preparar para o prosseguimento de estudos e habilitar para o exercício de uma profissão técnica.

Na perspectiva da nova Lei, o Ensino Médio “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Art.1º § 2º da Lei nº 9.394/96). A redação original da Constituição Federal de 1988 já prenunciava essa concepção, quando garantia como dever do Estado: “a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”(Art.208, inciso II). Posteriormente, a Emenda Constitucional nº 14/96 modificou a redação desse inciso da redação original, inscrevendo no texto constitucional “a progressiva universalização do ensino médio gratuito”.

A alteração provocada pela Emenda Constitucional merece, entretanto, um destaque. O Ensino Médio deixa de ser obrigatório, mas a sua oferta é dever do Estado, numa perspectiva de acesso para todos aqueles que o

desejarem. A LDB confere caráter de norma legal à condição do Ensino Médio como parte da Educação Básica. Isso significa que o Ensino Médio passa a integrar a etapa do processo educacional que a Nação considera básica para o exercício da cidadania, base para o acesso às atividades produtivas, para o prosseguimento nos níveis mais elevados e complexos de educação e para o desenvolvimento pessoal.

No que se refere à sua identidade, a primeira definição foi a de tornar este nível de ensino constituinte da Educação Básica, da qual passa a ser etapa final. Essa identidade se constrói em torno de um foco norteador, que é o da sua finalidade, a qual se encontra expressa no art. 35 da LDB 9394/96:

O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade:

- a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

O texto original da LDB, confere a separação da formação para o ensino médio ou para a educação profissional. No Capítulo III, Da Educação Profissional em seu parágrafo único “o aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso a educação profissional”. Nesse caso não importa o nível de escolaridade, mas sim o interesse particular em se profissionalizar.

No que se refere à superação da dualidade, até o momento, duas alternativas foram levadas a efeito: a primeira, pela oferta de uma trajetória curricular comum a todos os que nele ingressam (o Ensino Médio Básico com credenciamento para continuidade de estudos) complementada, de forma concomitante ou subsequente, pela formação profissional para aqueles que assim o desejarem. A segunda, a partir do decreto 5.154/2004, através da



oferta de uma nova modalidade (preservando a concomitante e a subsequente), a do Ensino Médio Integrado (matrícula única) com foco na competência cidadã e na competência profissional por meio da integração e articulação de conhecimentos humanísticos, sociais, científicos e tecnológicos.

O caráter dual e ambíguo que acompanha a história do ensino médio brasileiro assenta-se na contínua busca e investimento no sentido de atender dupla finalidade: a preparação para o mundo do trabalho e o prosseguimento de estudos. A dubiedade e os conflitos ideológicos imbricados nesta questão tem orientado sua estruturação, ora para atender a ambas, ora priorizando a uma ou fazendo opção exclusiva por outra.

Os conflitos epistemológico-ideológicos que acompanham esta trajetória, porém, não se manifestam no campo puro da especulação, mas tem sua raiz na própria prática social que acompanha a história brasileira: dual e gritantemente desigual, ambas, presentes desde o princípio, na “condição humana”: o colonizador, superior; o nativo, inferior; o proprietário, dono; o escravo, mercadoria. Concepção dual e antagônica que, ao longo da história, apesar da república e da bem-vinda democracia, resistiu ao tempo e, hoje, segue presente na cultura, ainda que de forma mais ou menos sutil, mas não menos visível e sensível.

Evocar alguns fatos da história do Ensino Médio no Brasil, de forma sucinta, pode contribuir para tornar mais claro o caráter político da sua construção e identidade. De 1909 consta a implantação da formação profissional, assumida pelo Estado, com a criação de 19 escolas de artes e ofícios em diferentes estados brasileiros destinadas a educar pelo trabalho, crianças e jovens órfãos. A formação do caráter era o propósito básico desta escola. A partir desta, outras modalidades de formação profissional foram organizadas como o curso primário, seguido de quatro anos de nível ginásial com opções pelo normal, técnico agrícola e técnico comercial, opções especialmente oferecidas aos trabalhadores, aos despossuídos da “sorte”. Para a elite, o itinerário escolar consistia no ensino primário seguido pelo secundário de caráter propedêutico, com destino ao ensino superior.

A reforma Capanema – 1942 – introduz nova formatação nesta orientação, em função das novas exigências do mundo do trabalho: o 2º. Ciclo, clássico e científico, destinado a preparar os filhos das elites para o ensino

superior; o 2º. Ciclo, agrotécnico, técnico comercial, técnico industrial e normal para os trabalhadores, sem credenciamento de acesso ao ensino superior.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 4.024 de 1961 foi promulgada num contexto de diversificação de alternativas profissionais, em virtude do crescimento do setor secundário e terciário que requeriam maior qualificação profissional. A relevância do ensino profissional para o atendimento desta demanda é responsável pela inclusão desta modalidade ao ensino regular e sua equivalência com o ensino propedêutico, reconhecendo-o para fins de prosseguimento de estudos no ensino superior. A conquista deste novo status não elimina, entretanto, a trajetória dual e o natural direcionamento dos estudantes da classe trabalhadora como alunado predominante da formação profissional que, embora com igualdade de acesso ao ensino superior, sob a perspectiva legal, raramente, chegaram a ele, pela privação da igualdade social, que compulsória e precocemente os remete ao mercado de trabalho, fazendo uso do precário sistema de ensino noturno.

Na década de 70, a partir da implantação da LDB 5692/71, considerando o nível de desenvolvimento da industrialização na América Latina, a política educacional vigente priorizou como finalidade para o Ensino Médio “a formação de especialistas capazes de dominar a utilização de maquinarias ou de dirigir processos de produção” (MEC/SEMT, 1999, p.15). Esta tendência levou o Brasil, nesta década, a propor e implantar a profissionalização compulsória, estratégia que também visava diminuir a pressão da demanda sobre o Ensino Superior. Esta tentativa, no entanto, foi rapidamente camuflada pelas escolas privadas de Ensino Médio, que encontraram fórmulas de, sem esquivar-se do compromisso legal, ampliar os seus horários de trabalho e seguir com um currículo intensamente acadêmico e propedêutico, o que acentuou ainda mais as diferenças e a elitização do acesso ao Ensino Superior.

Os colégios jesuítas nasceram para a educação da elite, contudo a Lei 7044/80 favoreceu, ainda mais o ensino particular de “elite”. Constitui o refúgio de crianças e jovens, uma parcela da população que pode pagar pela escolaridade, acentuando ainda mais as desigualdades e a exclusão social, deixando à margem grande parcela da população afetada, preponderantemente, pela crise econômica e pela falta de um projeto de nação

que se propusesse realmente reverter a exclusão social e a uma melhor distribuição de renda.

A década de 90 foi marcada pela conquista da LDB 9394/96, e por uma nova regulação da economia, bem como das políticas educacionais, dando mais visibilidade à crise social pela dependência econômica e do mercado de trabalho. O projeto de desenvolvimento ultrapassa o âmbito de Estado-nação e passa a incorporar-se ao mercado mundial e dele depender. No âmbito da produção, ocorre uma importante reestruturação organizacional em que o modelo taylorista-fordista é superado pelo modelo de produção flexível, toytotista, requerendo trabalho de equipe e as decorrentes habilidades para realizá-lo (flexibilidade, cooperação, iniciativa, criatividade, negociação e comunicação). Além disso, exige a capacidade de abordar e resolver as situações-problemas emergentes e, ainda, acompanhar e responsabilizar-se pela qualidade e produtividade segundo metas estabelecidas. São, facilmente, reconhecíveis os princípios que orientam esta nova estrutura produtiva: qualidade, excelência e competitividade, com foco na produtividade e competência do trabalhador.

## 2.2 A PROPOSTA ATUAL DE REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O NOVO CURRÍCULO

A reforma da educação básica, implantada a partir da década de 90, focalizou o ensino fundamental por meio de políticas de planejamento e financiamento – FUNDEF<sup>4</sup>-Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério , criado com a Lei 9.424/96 e

---

<sup>4</sup> O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº .424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997 foi implantado em 1º de janeiro de 1998. Trouxe como inovação a mudança da estrutura de financiamento do ensino fundamental no País, pela subvinculação de uma parcela dos recursos destinados a esse nível de ensino. O FUNDEF é composto por 15% (quinze por cento) dos recursos oriundos dos impostos Estaduais e Municipais. Os recursos do FUNDEF serão aplicados no ensino fundamental público, assegurados, pelo menos, 60% para a remuneração dos profissionais do Magistério (em exercício de suas atividades no ensino fundamental público) e 40% em manutenção e desenvolvimento.

o PNE –Plano Nacional de Educação que atribui prioridade aos alunos na faixa etária entre 7 e 14 anos. Tais procedimentos propuseram a descentralização administrativa e de recursos no âmbito federal, estadual e municipal, estabelecendo um custo mínimo para cada aluno/ano. Esses procedimentos resultaram na queda dos índices de repetência e evasão e no aumento dos concluintes do ensino fundamental e, conseqüentemente, na crescente demanda por matrícula no Ensino Médio e maior efetividade das políticas públicas para a última etapa da educação básica. Contudo, como aponta Oliveira (2002), há pouca convicção na progressiva universalização do Ensino Médio, na perspectiva da Educação Básica.

Ao priorizar o ensino fundamental, reforça-se a noção de educação elementar, de um padrão mínimo de atendimento e de escolarização para a maioria alijada dos empregos formais e regulamentados e de uma vida digna de cidadão contribuinte (OLIVEIRA, 2002, p.51).

Ao tratar de uma política de financiamento para o ensino médio, Cury (2002) se mostra cético diante da ausência de diálogo entre as esferas de governo, quanto à revisão do mínimo por aluno e na transição de um Fundef integrado no seu todo a um Fundeb<sup>5</sup>. O educador acredita que a política de profissionalização não se efetivará sem uma atuação junto ao Executivo federal e sem uma revisão do elo entre ensino médio/educação profissional de nível técnico e do financiamento da educação profissional. Para tanto, não deve haver uma concorrência entre União e estados. O ensino médio não pode ser

---

<sup>5</sup> A Emenda Constitucional n.º 53/06, que criou o FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - aprovada em 06 de dezembro de 2006, tem por objetivo proporcionar a elevação e uma nova distribuição dos investimentos em educação. Um dos compromissos prioritários da política de inclusão social na área da educação básica, foi a substituição do Fundef pelo Fundeb. Além da efetiva universalização do atendimento no ensino fundamental, o Fundeb permitirá a inclusão progressiva de todas as crianças em creches e pré-escolas, e fará ainda com que todos os jovens e adultos sem escolarização ou concluintes da educação fundamental possam também concluir o Ensino Médio. Como instrumento inclusivo, o Fundeb estenderá os benefícios do atual Fundef a todos os alunos e professores da Educação Básica, garantindo o acesso de toda população escolarizável a todos os níveis da Educação Básica. Embora nos últimos 10 anos a participação da educação no PIB tenha sofrido uma ligeira elevação, passando dos 3,8% em 1994 para os cerca de 5% atuais, e esse mesmo período tenha registrado sensíveis avanços em relação à expansão da matrícula, criar condições que assegurem a universalização do direito de acesso da população escolarizável a todos os níveis da educação básica, com equidade e qualidade, permanece sendo uma meta a ser ainda alcançada.

só competência dos estados, pois, assim, coloca-se em risco a concretização deste direito do cidadão. Tanto, o repasse dos fundos de financiamento da União, quanto a contra partida do estado deve ser repensado para sustentar a reforma proposta.

Fazendo referência aos problemas enfrentados pelo sistema educacional, Beisiegel (2002) afirma que há problemas nas escolas particulares destinadas à “elite”, mas os grandes desafios do ensino médio estão nas escolas públicas, principalmente nas escolas noturnas que atendem os jovens trabalhadores. Entre eles, destacam-se as condições de formação e trabalho do corpo docente, a definição de objetivos, currículos e programas para a última etapa da educação básica e a tradução destes nas relações sociais que se expressam na realidade do cotidiano escolar. O autor afirma que as críticas endereçadas, anteriormente, ao ensino fundamental se estendem agora ao ensino médio.

Professores despreparados, desmotivados e mal pagos, desorganização administrativa, falta de professores e funcionários, alunos com escolaridade deficiente e capital cultural inadequado ao trabalho da escola, violência nas relações teriam como contra partida, nos casos limites, a promoção de alunos praticamente analfabetos. (idem. p. 45, 2002)

Os anos finais da década de 1990 e os anos iniciais do novo século reservaram ao ensino médio uma grande turbulência estrutural e conceitual reveladas nas ambigüidades e controvérsias em suas Diretrizes Curriculares (DCNEM). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi a principal referência legal que formulou as mudanças e estabeleceu os princípios e finalidades da Educação Nacional. Esta Lei propôs, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento da capacidade de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização.

No artigo 26, da Lei n.9.394/96 LDB, no que diz respeito às propostas de regulamentação curricular e de reorganização do ensino médio, determina a construção do currículo, a partir de uma *base nacional comum* a ser implementada com flexibilidade e, ainda, contemplado por propostas e projetos, o desenvolvimento de uma *parte diversificada*, com propósito de atender às

demandas requeridas por características regionais, locais, da sociedade, da cultura, da economia e das especificidades da clientela.

No entendimento de Zibas (2005) deve-se registrar que o contexto da virada do século justificava, a favor dessa reforma, um repensar do currículo do ensino médio, em vista, principalmente, de algumas constatações. A primeira foi a explosão da demanda por matrículas que aumentou de forma excepcional. De acordo com os dados oficiais, em 1994 eram pouco mais de 5 milhões de matrículas, enquanto que em 2000 estavam registrados mais de 8 milhões de alunos. Esses números indicam maior democratização do acesso, o que favorece o exercício da cidadania, mas, em contrapartida, a maior heterogeneidade do alunado reforça a crítica a conteúdos enciclopédicos e descontextualizados, bem como a métodos tradicionais de ensino, exigindo-se uma reforma que torne a escola média, realmente, inclusiva.

Um segundo aspecto a favor da Reforma refere-se aos requisitos do novo contexto produtivo. Há um discurso que defende a necessidade de formação dos jovens com base em novos conhecimentos e competências, de modo que possam interagir com as profundas mudanças sócio-econômicas, tecnológicas e culturais da contemporaneidade. Em que pese o grande volume de críticas que esse discurso tem recebido de educadores, é preciso reconhecer que as necessidades de desenvolvimento social e econômico são muito concretas e que a formação da juventude para enfrentar a nova realidade impõe-se como um desafio, contudo, deve haver a compreensão de que tal formação deve ser muito mais ampla e profunda do que aquela demandada pela produção.

A terceira constatação para a reforma do ensino médio, foi a exigência de desenvolvimento de conhecimentos e valores para a construção de uma cidadania democrática. O fato de que a escola não pode desconhecer as exigências da produção não pode significar que se deva submeter passivamente à racionalidade econômica vigente. Ao contrário, a par da inevitável instrumentação dos jovens, torna-se fundamental que a escola ensine a "leitura desse mundo", ou seja, a compreensão histórica das relações estruturantes do mundo econômico e social, de forma que a sociedade seja percebida como passível de ser transformada. Este é, sem dúvida, o elemento mais complexo das demandas sobre a escola, pois há divergentes

posicionamentos sobre as possibilidades de que a escola possa exercer esse papel.

Por fim, uma quarta constatação que justifica a Reforma refere-se à exigência de aproximação entre currículo e cultura dos alunos. Os professores têm, em geral, grande dificuldade de aproximar-se da cultura adolescente e juvenil o que empobrece as trocas entre os sujeitos do mundo escolar e converte, muitas vezes, o conteúdo das disciplinas em elemento de aversão para os alunos. Além disso, mesmo para aqueles jovens que conseguem terminar o ensino médio, o baixo crescimento econômico do país e, em alguma proporção, as novas estruturas produtivas já automatizadas tornam as oportunidades de trabalho muito escassas. Essa falta de perspectiva tende a induzir o estudante a desinteressar-se pelas atividades escolares e a incentivar comportamentos agressivos. Nesse quadro, a sensibilidade de professores à cultura juvenil (por exemplo, à música, à dança, às "tribos", à moda) torna-se uma exigência pedagógica como meio de enriquecimento dos conteúdos disciplinares e forma de construir uma identificação positiva do aluno em relação à escola.

Embora essas indicações de necessidade de reforma curricular já pudessem ser identificadas há muito tempo, o Parecer nº 15/98 da Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, propondo as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) causou um certo grau de perplexidade nas redes de ensino. O impacto inicial do projeto decorria, principalmente, de sua clara pretensão de "refundar" a escola média, uma vez que veiculava um conjunto de princípios ainda inéditos no processo de implantação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

O Parecer nº.15/98, da Câmara de Educação Básica propõe que na organização dos conteúdos da *base nacional comum*, sejam definidas em três áreas do conhecimento, denominadas: *Códigos e Linguagens e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Para superar a fragmentação do conhecimento e imprimir ao ensino médio um caráter de orientação geral articulado e contextualizado, propõe-se, ainda, um tratamento metodológico diferenciado, em que se evidencie a *inter e a transdisciplinaridade*,

perpassando as grandes áreas do conhecimento, por meio dos conteúdos a serem escolhidos.

De fato, a indicação da interdisciplinaridade e da organização do currículo por áreas de conhecimento, da contextualização dos conteúdos, a ênfase na aprendizagem e no protagonismo do aluno, que desloca o professor do centro do processo, e a insistência no desenvolvimento de competências, ao invés de transmissão de conhecimentos constituíram um conjunto de diretrizes que objetivava mudar radicalmente o perfil da escola média.

Na nova formulação curricular, a interdisciplinaridade, que abriga uma visão epistemológica do conhecimento e a contextualização, que trata das formas de ensinar e aprender, devem permitir a integração das duas dimensões do currículo: a base nacional comum e a parte diversificada. A base nacional comum dos currículos é organizada em áreas do conhecimento, às quais deve ser incorporada a parte diversificada de acordo com as necessidades de cada região e cultura local e especificidades da instituição.

A idéia reinante no novo currículo é a de que a *base comum* deve ter tratamento metodológico que assegure a interdisciplinaridade e a contextualização, enquanto a *parte diversificada* deverá ser organicamente integrada com a base nacional comum. A contextualização pode ocorrer por enriquecimento, ampliação, diversificação, desdobramento, por seleção de habilidades e competências da base nacional comum e por outras formas de integração, de acordo com o planejamento pedagógico e curricular da escola.

A contextualização, na nova formulação curricular do Ensino Médio, deve permitir que o currículo se transforme num confronto de saberes, entre os conteúdos da base nacional comum e os da parte diversificada. Desta forma, seria possível relacionar disciplinas com o cotidiano dos alunos, com a realidade das escolas, com as características locais e regionais. Isso significa, em outras palavras, conseguir uma "sintonia fina" entre a interdisciplinaridade e a contextualização, revelando a identidade de cada escola, o que é expresso na sua autonomia pedagógica.

A esse respeito, Kuenzer (2000) considera que tal tratamento teórico-metodológico "fornecerá o necessário suporte à participação na vida social e produtiva" (p.28). Assim, a concepção de uma organização dos conteúdos gerais para o ensino médio em áreas do conhecimento, com o propósito de



promover a inter e a transdisciplinaridade, tem dupla relevância, superar a fragmentação do conhecimento e/ou imprimir um caráter de orientação geral articulado e contextualizado. Há, contudo, que se pensar nos riscos da generalização, por meio de diretrizes curriculares (DCNEM) a serem seguidas por todos.

Se as determinações legais não forem acompanhadas pela oferta de componentes curriculares capazes de proporcionar aos alunos um sólido corpo de conhecimentos, esses componentes tende a se diluir-se em uma pretensa interdisciplinaridade esvaziada dos conteúdos básicos de cada disciplina, cujo domínio deveria ser assegurado a todos (Franco e Novaes, 2001).

Zibas (2005) considera que o conceito de interdisciplinaridade e a organização curricular por áreas de conhecimento encontram poucas resistências nos meios acadêmicos, contudo faz um alerta quanto à prescrição da interdisciplinaridade em relação a formação docente. Fazendo referência ao parecer da ANPED (1997), indica que tal parecer adverte que a interdisciplinaridade do método de ensino não deve ser confundida com polivalência docente e, no caso do ensino médio, isso significaria o empobrecimento da transmissão do conhecimento. A discussão deve ir além, atentando para os limites da proposta. Os imprescindíveis projetos interdisciplinares não podem apagar as fronteiras entre as disciplinas escolares, sob o risco de perda da organização e leitura rigorosa, com profundidade, da realidade. Há a necessidade de insistir no significado do currículo para a escola média, recuperar o conceito de “escola jovem”, valorizando os conhecimentos prévios dos alunos e os saberes cotidianos, na constituição de uma compreensão menos massificada da vida social.

Em se tratando do desenvolvimento de competências o mesmo não acontece com o conceito de interdisciplinaridade. Nas diretrizes curriculares, o desenvolvimento de competência concentrou maior número de críticas pelos especialistas que põem em evidência os vieses políticos e ideológicos do mercado produtivo, na individualização do ser humano e no comprometimento, da criatividade e da ação coletiva que efetive de fato o processo democrático.

Para Perrenoud (1999), competência é a “faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. Estão ligadas a

contextos culturais, profissionais e condições sociais.” Assinala que a abordagem por competência não tem por objetivo primeiro o de facilitar uma avaliação que considera lúcida e cooperativa. Considera que desenvolver e avaliar competências — colocando necessariamente os alunos frente a situações complexas, no intuito de mobilizar aquisições, percebendo seus limites e a partir dos obstáculos sejam incentivados a ultrapassá-los — é uma situação difícil de se padronizar. Não se pode reproduzi-las nem planejá-las integralmente. Seu posicionamento é de que, diante de uma situação-problema, os resultados dependerão do sujeito em interação com os demais.

Para Ropê & Tanguy (1997), competência se define pelo conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam para a discussão, a consulta, a decisão de tudo o que concerne a um ofício, supondo conhecimentos teóricos fundamentados, acompanhados das qualidades e da capacidade que permitem executar as decisões sugeridas ou uma tarefa.

A pedagogia da competência assume duas dimensões: “uma psicológica, em que a noção de competência é apropriada sob a ótica das teorias psicológicas da aprendizagem; outra sócio-econômica, pela qual essa noção adquire um significado no âmbito das relações sociais de produção.” (RAMOS, 2001)

Diante de tantas conceituações, reafirma-se a necessidade de que, no momento da adoção de novas práticas a escola esteja verdadeiramente decidida e preparada para trabalhar. No intuito de desenvolver competências, fazem-se necessárias novas metodologias, mas também um redimensionamento na formação dos professores, uma nova compreensão de avaliação e, acima de tudo, um trabalho planejado sistematicamente nas duas dimensões de educação escolar e profissional.

(...) a introdução do conceito de pedagogia das competências não corresponde a um projeto socialista de sociedade, não faz parte do debate na escola e foi introduzido antes na educação escolar, estando ainda em desenvolvimento os estudos para sua utilização na educação profissional. (...) o novo paradigma foi incorporado nos documentos e nos discursos oficiais, sem ainda estar presente na prática escolar; em resumo, a proposta veio do alto, sem que saiba como trabalhar com ela, para além das dimensões doutrinárias presentes nas diretrizes e da mera citação formal nos planos das escolas, atendendo a exigências para concorrer a financiamentos (KUENZER, 2001, p.17).

Ao tratar do desenvolvimento de competência, o que é consenso é que não há consenso para a definição do termo. No contexto escolar, muitas são as dúvidas e incertezas, bem como inseguranças e resistências por parte dos professores na adoção de uma nova prática que não seja a transmissão de conteúdo. Mesmo tendo grande variedade de literatura disponível, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos esforços para a formação continuada, que trata do tema, a prática dos professores ainda se distancia do que propõe a teoria, principalmente no que concerne à avaliação, sendo comum a retórica de um planejamento por competência e, contudo, uma avaliação conteudista. Evidencia-se, assim o impasse na transição e adoção da nova prática educacional que ainda não está sedimentada no trabalho docente( OLIVEIRA, BAZZO & MARTINS, 2007).

A análise da produção teórica sobre o tema e sua implementação indica que as competências são desenvolvidas por meio de múltiplas experiências pedagógicas e são promovidas pelas relações sociais e produtivas, revelando-se em ações. No contexto escolar, o modelo pedagógico deve contemplar quais competências desenvolver; quais estratégias e mecanismos para avaliá-las. Supõe-se uma racionalidade linear, em que todas as variáveis de uma dada situação problema possam ser controladas. Considerando a complexidade do processo pedagógico, que não se finda na escola, temos sérios problemas na definição do que deverá ser aprendido e o que deverá ser avaliado, compreendendo a educação escolar e profissional com suas especificidades. No entendimento de Kuenzer (2001), o problema mais grave é que:

(...) se entendermos competência como síntese de múltiplas dimensões, cognitivas, afetivas, sociais e psicomotoras, elas são históricas, e portanto extrapolam o espaço e o tempo escolar, e só se evidenciam em situações concretas da prática social. A sua mensuração nos tempos e espaços escolares exige reduções que certamente esvaziarão o processo de ensino do seu significado (KUENZER, 2001, p. 18).

Sob a ótica dos vieses ideológicos do mercado produtivo, Moraes (2002) propõe aprofundar uma revisão dos pressupostos teóricos e de método para que se possa fazer uma análise mais fecunda e construção de novos conhecimentos sobre a trajetória da educação, em especial, sua relação

Trabalho-Educação. Na sua concepção, novas expressões, inventadas ou produzidas, tais como competência, empregabilidade, trababilidades de gestão, cliente e entre outras, que são oriundos do mundo dos negócios tem povoado o discurso oficial da educação. Essas “inovações” não podem ser encaradas como meras mudanças semânticas. Elas tendem a orientar as mudanças na organização das relações de trabalho na empresas, contudo orientam transformações não menos importantes no sistema da educação.

Assim, verifica-se uma instabilidade semântica para designar ações educativas, introduzido novas noções de linguagem social e incorporadas como categorias naturais. A noção de competência, com origem no discurso empresarial, vem assumindo na legislação e nos discursos oficiais o estatuto de categoria pedagógica, determinando propostas curriculares na educação básica e profissional.

Muitas tem sido as críticas sobre a reforma educacional, Zibas (2005), sugere a necessidade de compreendê-la de forma ampla, não só no tocante à reestruturação do capital, mas aprofundar a discussão sobre a desarticulação entre o ensino médio e o ensino técnico profissionalizante e a reforma curricular.

O desafio a ser enfrentado, assim como tem indicado as porpostas educacionais e os críticos até então mencionados, neste texto, é a formulação de uma concepção de ensino médio que articule de forma competente duas dimensões, preparar para o mundo do trabalho e a continuidade dos estudos ao mesmo tempo. Deve-se definir com clareza a finalidade, os conteúdos e os procedimentos metodológicos para a superação da dualidade estrutural enfrentada historicamente. A indefinição dessa concepção é um problema político e não pedagógico. A reforma curricular, por mais necessária, apresenta contradições e, especificamente, dificuldades de condições dispensadas às escolas para a concretização de sua proposta. As dificuldades se expressam pela conjuntura política e econômica e também pelas condições estruturais e pedagógicas das escolas (KUENZER, 2001).

Zibas (2005) vem pesquisando a implantação da reforma do ensino médio em três estados brasileiros (Ceará, Pernambuco e Paraná), com o objetivo de verificar como reagem e interagem os atores escolares diante das novas diretrizes curriculares, e como as práticas tradicionais ou estruturas bem

solidificadas são afetadas pelas novas propostas. Até 2002, foi registrado que os professores entrevistados relacionavam a reforma do ensino médio a somente três aspectos: a) algumas melhorias nas condições físicas da escola; b) novas formas de avaliação (avaliação em processo ou progressão continuada); c) diminuição de horas-aula de algumas disciplinas (para implantação da parte diversificada do currículo).

Nos três estados em estudo verificou-se que a organização do trabalho em equipe apresenta problemas. Apesar da ênfase no planejamento coletivo, o órgão central não prevê pagamento de carga horária para reuniões dos professores. Mesmo onde há previsão de carga horária remunerada, esbarra-se no problema de que os professores trabalham em mais de uma escola ou, ainda, em mais de uma rede de ensino. Além disso, há um outro aspecto que gera dificuldade para os professores. Tendo sido formados segundo a pedagogia taylorista/fordista, com base na racionalização positivista, reproduzem, na sua prática, a fragmentação disciplinar. Não é num passe de mágica, apenas por força da argumentação presente no Parecer da Câmara de Educação Básica nº15/98, que os professores passarão a ter condições de desenvolver projetos interdisciplinares.

Além disso, o cargo de coordenação pedagógica, também, gera questionamentos, pois, muitas vezes, ocupam essa função professores especialistas, fazendo com que os professores não aceitem sugestões pedagógicas de um profissional que não domine o conteúdo de suas disciplinas.

Em relação aos cursos de capacitação docente, no âmbito da reforma curricular, de acordo com os dados da pesquisa, verificou-se que tem incentivado o uso de métodos ativos, privilegiando a atividade discente de pesquisa, estudo do meio, formação de conceitos e valores por meio da problematização de temas da vida diária. No entanto, para que se constituam um desafio efetivo, que promova o desenvolvimento cognitivo dos jovens, é preciso que seja estimulada a leitura, a pesquisa e o estudo de conteúdos significativos.

Os dados da pesquisa indicam ainda, que as escolas não têm condições mínimas — materiais, humanas, administrativas e pedagógicas — de recuperar satisfatoriamente a aprendizagem de alunos que devem continuar o curso,

embora retidos em até três disciplinas. Os jovens, em geral, também não tem condições de freqüentar a escola em horários alternativos, de forma a reconstruir as aprendizagens avaliadas como insuficientes. Nesse quadro, instalam-se meras formalidades, que mascaram a simples promoção automática. Todo o processo é, agudamente, criticado por todos os profissionais entrevistados nas escolas.

No tocante à implantação da parte diversificada do currículo, embora se trate de elemento essencial da reforma e se pulverize, em cada rede estadual, em centenas de nomes de "disciplinas" (ou pseudodisciplinas), não se notou, no ambiente escolar, qualquer impacto inovador.

Zibas (2005) faz ainda referência à pesquisa de Abramovay e Castro (2003), que denuncia a exclusão digital. Em São Paulo, apenas cerca de 16,9% dos alunos afirmam usar computador na escola. Faltam equipamentos, o uso é limitado ou falta manutenção. Os laboratórios de ciências representam outra fragilidade, na implementação da reforma curricular, pois, quando existem, são pouco usados, devido à falta de material ou de tempo do professor para preparar as aulas. As bibliotecas escolares, embora mais equipadas, são, ainda, insuficientes e usadas de forma muito restrita. A pesquisa destaca, ainda, a falta de compreensão dos professores, quanto aos objetivos da reforma, colaborando para agravar a distância entre a reforma oficial e a realidade escolar.

A construção da identidade escolar fica comprometida pela constante transferência dos alunos e a intensa mobilidade do corpo docente que, diariamente se apresenta em duas ou três instituições escolares, sem tempo para fazer-se conhecer, aproximar de seus alunos e da comunidade. "As pobres condições técnicas, físicas e profissionais do trabalho docente evidentemente constroem também condições políticas adversas para a implantação da reforma oficial" (ZIBAS, 2005). Outro ponto apontado diz respeito a formação continuada ou capacitação docente, que não mostra ser um instrumento de difusão da reforma nas escolas.

A reforma curricular do ensino médio (PCNEM, 1999) pretendeu "refundar" a escola média, com ações pedagógicas diferenciadas e reestruturação física, caracterizando-a como "Escola Jovem". Por meio do Governo Federal, empréstimos foram dirigidos ao Programa de Melhoria e

Expansão do Ensino Médio (Promed), pressupondo a contrapartida dos estados, tendo por objetivos melhorar a qualidade e a eficiência do ensino médio, expandir sua cobertura e garantir maior equidade social. Para tanto, o MEC propôs, também, uma ajuda complementar aos estados que apresentassem o índice de desenvolvimento humano (IDH) inferior à média nacional, sendo contemplados os estados do norte e nordeste, inclusive o Tocantins, *locus* da pesquisa. Para isso, assumiu como metas apoiar e implementar a reforma curricular e estrutural, assegurando a formação continuada de docentes e gestores de escolas deste nível de ensino; equipar, progressivamente, as escolas de ensino médio com bibliotecas, laboratórios de informática e ciências e equipamentos para recepção da TV Escola; implementar estratégias alternativas de atendimento; criar 1,6 milhão de novas vagas; e melhorar os processos de gestão dos sistemas educacionais dos estados e do Distrito Federal.

Para Kuenzer (2001), porém, não basta a ampliação de vagas como proposta de democratização do ensino médio. Há que se pensar em precondições estruturais e de qualificação do corpo docente, em espaços físicos adequados, bibliotecas, laboratórios e equipamentos, mas sobretudo em professores concursados e capacitados. Aponta também a necessidade de que todos desfrutem de condições de acesso aos bens materiais e culturais socialmente produzidos para não permanecermos na tese da meritocracia. Com essa concepção, os jovens devem exercer o direito à diversidade, sem que se constitua em desigualdade. O seu sucesso educacional e profissional não deve ser determinado pela sua classe social de origem.

De acordo com Kuenzer (2002), um dos critérios que deve nortear a análise das políticas educacionais é a sua eficácia no seu poder de intervenção na transformação da realidade, segundo uma intencionalidade, que reflete uma concepção de escola, de homem e de sociedade. Assim como afirma a autora, a reforma, ainda, não foi pra valer. Neste sentido, a Reforma do Ensino Médio tem sido muito questionada em termos de mudanças efetivas, ou seja, as diretrizes legais não foram suficientes para sustentar essa reforma em razão de vários fatores.

É depositada à escola, por meio de um discurso hegemônico, a promessa de um futuro promissor, de inovação, da sociedade do conhecimento

e da inclusão. Os envolvidos nessa problemática são convocados a participar sob pena de serem responsabilizados pelos fracassos escolares.

Valha como exemplo o fato de que docentes ocupados em resistir a função pedagógica nas escolas, jovens e pais de família participes da gestão escolar, ou escolas autônomas e promotoras da igualdade, constituem palavras-emblema que convocam a um futuro promissor aspiram a sintetizar expectativas e demandas sociais como, por exemplo, avançar em direção à maior justiça social, vincular a educação ao desenvolvimento econômico e social e melhorar a trajetória escolar dos jovens (ALMANDOZ & VITAR, 2006, p. 24/25,)

Sabe-se que a reforma curricular é muito exigente. A ênfase no protagonismo do aluno, na interdisciplinaridade, na contextualização, no desenvolvimento de competências nos métodos ativos de pesquisa e experimentação requer uma estrutura física e didático-pedagógica bastante diversificada, o que evidencia as dificuldades de se construir a sustentabilidade pedagógica prevista.

Em contrapartida, as bases da reforma chocam-se com a cultura docente historicamente estabelecida, pois se conclama o professor a "converter-se" em diversas áreas e em distintos níveis. Espera-se que os professores compreendam teorias complexas que fundamentam as mudanças propostas, que sejam capazes de analisar criticamente teorias e práticas sedimentadas na cultura escolar, que revisem sua tradição de trabalho individual para passar a trabalhar em equipe. Tais exigências e outras mais sinalizam capacidades e habilidades que os professores, ainda, não possuem e marcam a necessidade de reprofissionalização.

Na verdade, a reforma pretende atingir a cultura institucional básica, redefinindo sua organização, as responsabilidades, expectativas e objetivos da escola e de todos os sujeitos envolvidos. Neste sentido, há, para o professor, duas convocações que representam um chamamento radical à mudança: primeiro, que deixe de ser o centro do processo de ensino, para colocar a aprendizagem do aluno e seu protagonismo como eixos do trabalho pedagógico; segundo, que deixe de trabalhar isoladamente e oriente sua atividade por um planejamento coletivo, interdisciplinar, constantemente avaliado e reformulado. Embora tais princípios não sejam novos, pois desde os



anos 1930, com a divulgação dos conceitos de Dewey, eles fazem parte do ideário pedagógico nacional e pautam o discurso normativo do trabalho docente, sabe-se que a cultura escolar e profissional, ainda, está baseada fortemente na pedagogia tradicional.

A questão da formação constitui um sério obstáculo na implementação dessa reforma curricular, tendo em vista a inexistência de uma política efetiva de formação e acompanhamento de professores, que os capacitasse adequadamente, para enfrentar os novos desafios, perpetuando a cultura da transmissão de conhecimento. Essa situação é bastante temerária, uma vez que a maioria dos estados brasileiros não desenvolve programas e pouco investe na formação de professores para a educação básica. Ao contrário, o que se nota é um aligeiramento na formação, a desvinculação da pesquisa e da valorização da escola como *locus* central de formação continuada.

Além disso, a nova formulação curricular certamente vem exigindo uma adequação das instituições formativas, um maior contingente de profissionais docentes, especialmente considerando a existência de uma parte diversificada. Exige, também a adoção de uma formação que supere as práticas exclusivamente disciplinares das matrizes curriculares atuais, seja na escola, seja nas instituições formativas.

Ampliam-se as dificuldades apresentadas para concretização das propostas educacionais quando se equacionam no cotidiano escolar os problemas estruturais, pedagógicos e de formação do corpo docente às influências do mercado produtivo.

Ao fazer análise dos livros de didáticos de uma dada coleção, Dias & Abreu (2006), consideram que o livro didático faz parte da construção do currículo e é, em diferentes contextos, realidades e sócio-históricas, formado por intenções e decisões provenientes de diferentes indivíduos, ou seja de produções culturais. Assim, justifica a importância desse material para a constituição das políticas curriculares.

Analisando livros didáticos de química, física, biologia e matemática, os pesquisadores afirmam que o discurso do mundo produtivo tem ganhado destaque no campo educacional pela apropriação e recontextualização das orientações provenientes da produção e da prática. O livro didático tem se apropriado dos conceitos dos discursos sociais e econômicos, valorizando o

conhecimento científico-tecnológico submetido à lógica do mercado, bem como dos conceitos introduzidos por documentos oficiais e não oficiais e, ainda, do discurso dos autores e dos interesses editoriais. Os autores alertam para a importância do estudo do livro didático, pela influência direta, nos contextos escolares, maior que os textos oficiais.

O discurso do livro didático de química e física acarreta a ressignificação do discurso do mundo do trabalho. A aplicabilidade do conhecimento concentra-se na contextualização das tecnologias relacionadas ao cotidiano e ao mundo produtivo, valorizando o conhecimento científico-tecnológico. Os livros de biologia e matemática valorizam a aplicabilidade do conhecimento pelas competências e habilidades ligadas a performatividade do trabalho.

De acordo com a pesquisa citada, o livro didático não tem contribuído para o questionamento da construção curricular, nem considera os conhecimentos socialmente válidos. Valorizam a aplicabilidade do conhecimento, o desenvolvimento de competências, o conhecimento científico-tecnológico e maior tempo de escolarização.

Na concepção de Bueno (2002), o ensino médio tradicional tem sido denunciado como anacrônico e inadequado às exigências da contemporaneidade e às expectativas da sociedade do conhecimento, apresentando-se como excludente e meritocrático. A autora questiona, contudo, a sincronia desejada. O novo ensino médio, na prática, estaria distante dos entusiasmos expressos nos materiais de divulgação da nova proposta. Quanto ao currículo, devido a uma preocupação com o controle dos resultados, reduzida aos percentuais numéricos, está sendo transformado em uma camisa-de-força com uma intenção de homogeneização que dificilmente poderá predizer uma alteração na cultura escolar.

De acordo com Bueno (2002), a preocupação estaria voltada mais para a melhoria das estatísticas. O desejo instantaneamente de reduzir os índices de abandono e repetências tem levado a adoção de estratégias pouco cuidadosas, como a promoção automática, despreocupada com a qualidade do ensino, que acentua, ainda mais, a desqualificação da escola. Assim, “o excesso de diretrizes e controle, mesmo não provocando transformações na escola, tende a tolher suas iniciativas particulares” (BUENO, 2002, p.199).

As investigações de Kuenzer (2002) retrataram a fragilidade da reforma do Ensino Médio. A pesquisadora considera que as políticas públicas se avaliam entre outras dimensões, pelo seu poder de transformação da realidade. Ao criticá-las, faz referência em primeiro lugar ao desconhecimento da realidade da escola demonstrado por essas políticas e segundo pelo financiamento necessário não integrar às políticas. Para ela a reforma não acontece de fato, não porque haja resistências dos profissionais e professores à mudança, mas sim porque não são oferecidas as condições materiais e recursos humanos necessárias.

No contexto da reforma do ensino médio, a qualidade do Sistema Educacional tem sido muito questionada. As reflexões, até então, apresentadas vem ratificar que, diante da falta de sustentabilidade política e pedagógica para as reformas e inovações propostas, não se poderia esperar outros resultados, a cupabilização sempre recai sobre os professores.

Diante do exposto, vale ressaltar que avaliar as políticas públicas no Sistema de Educacional deve ocorrer, não só para avaliar o processo de ensino e aprendizagem, mas também para avaliar e monitorar a implantação e a implementação das políticas adotadas e, assim, redimensionar e redirecionar os impasses encontrados no processo de construção da aprendizagem, na formação do professor e na adoção de reformas que propõem uma gama considerável de mudanças.

### 2.3- ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL

A educação se submete à divisão social e técnica do trabalho, ou seja de um lado prepara a “elite” para exercer as funções intelectuais e de outro prepara os despossuídos da “igualdade” de oportunidades para exercer as funções operativas, deixando a Educação Básica sobre a dualidade estrutural da educação escolar e profissionizante. Nas considerações de Kuenzer (2001), não se trata de um problema pedagógico, e sim de um problema político. O acesso e a natureza da formação acadêmica ou profissionizante foi e é tipicamente, destinada a um modelo de sociedade dividida em classes,

uma atribuída a funções intelectuais e dirigentes, outra a exercício das funções instrumentais. Para as novas determinações do mundo social e produtivo, ou seja, a difícil superação da dualidade estrutural em uma sociedade dividida e desigual, se colocam dois novos desafios para o Ensino Médio:

- a sua democratização, devendo ser estabelecidas metas claras nesse sentido, orientar a ação política do Estado em todas as instâncias (federal, estadual e municipal), particularmente no tocante a investimentos;

- a formulação de outra concepção, que articule formação científica e sócio-histórica à formação tecnológica, para superar a ruptura historicamente determinada entre uma escola que ensine a pensar através do domínio teórico-metodológico do conhecimento socialmente produzido e acumulado, e uma escola que ensine a fazer, através da memorização de procedimentos e do desenvolvimento de habilidades psicofísicas (KUENZER, 2001, p.34).

Reafirma-se a importância da escola de preparar os alunos para uma consciência crítica, princípio fundamental para a autonomia e a participação democrática. Assim, compreender e gestar mudanças sobre os muitos determinantes da condição de dependência econômica e cultural do país. A crise no mercado de trabalho tem levado os alunos trabalhadores à corrida pela diplomação com a proposta de um ensino acadêmico e profissionalizante. O diploma de ensino superior, em processo de seleção e situações de concorrência ao mercado de trabalho, se tornou requisito altamente valorizado, proliferando, também, a oferta de cursos de pós-graduação e um número cada vez maior de procura por qualificação. Nesta perspectiva, o ensino médio, como etapa final da educação básica, tem o reconhecimento da nova legislação e no discurso oficial, da necessidade de expansão da oferta. Contudo, que não é o suficiente para garantir a efetivação do ideário a que se propõe a Reforma do Ensino Médio.

É preciso, portanto, articular a reconstrução do “saber escolar” com os elementos da subjetividade e da iniciativa própria. Trata-se, pois, de reconhecer que é central verificar em que medida se harmoniza, no cidadão, o sujeito do conhecimento com o sujeito social, apto a enfrentar problemas relacionados as estratégias de sobrevivência e à sua inserção na comunidade mais ampla e no mercado de trabalho. Cabe, assim articular escola e vida cotidiana, promovendo a formação de um cidadão consciente historicamente situado, engajado nos problemas de seu tempo, dinâmico e participativo (FRANCO & NOVAES, 2001).

Diante da crise estrutural, da recessão e do desemprego não podemos fazer da educação uma fábrica de diplomação. Há que se compreender as regras de produção capitalista, desregulamentada pelo sistema neoliberal que diminui o poder do Estado, ao mesmo tempo que aumenta a exclusão e concentra a riqueza. Nesse cenário, assim como aponta Kuenzer (2001), não se vislumbram alternativas democráticas, em que cidadania e trabalho sejam dimensões constitutivas e indissociáveis do homem e da sociedade, sem que haja a constatação de que não é possível a participação social, política e produtiva sem pelo menos 11 anos de educação escolar, bem como uma formação profissional sem uma sólida base de educação geral.

A globalização é um fenômeno micro e macroeconômico, pois também se refere ao nosso cotidiano, diz respeito a um fenômeno “aqui dentro” diretamente ligado às circunstâncias da vida local, Giddens (1996), contudo intensifica as relações sociais em escala mundial com diferentes conexões regionais (GIDDENS, 1991).

No plano político, não se tem um projeto de nação, “já que não há políticas de emprego e renda dentro de um projeto de desenvolvimento social, mas indivíduos que devem adquirir competências ou habilidades no campo cognitivo, técnico, de gestão e atitudes para se tornarem competitivos e empregáveis” (FRIGOTTO, 1998 p. 15). Com o sistema neoliberal, ideologicamente as reformas educacionais tem transferido “a educação da esfera da política para esfera do mercado” (GENTILLI, 1998, p. 19).

Diante desse cenário, o exercício da cidadania tem ficado preso à abstração da retórica política, que não se efetiva na prática cotidiana daqueles que tem necessitado da democracia social mais do que a democracia política, exigida somente na hora do voto.

Nesse contexto, se a educação pode ser, como querem as teorias reprodutivistas, um elemento fundamental na reprodução de determinado sistema social, ela pode ser também elemento gerador de novas formas de concepções de mundo capazes de se contraporem à concepção de mundo dominante em determinado contexto sociocultural (SEVERINO, 1986:96). A evolução das teorias e pesquisas do paradigma educacional tem proporcionado contribuições para a melhoria do ensino, tentando apontar caminhos que

possibilitem ultrapassar os dados objetivos e os comportamentos explícitos, na tentativa de compreender o conjunto das estruturas internas, que lhes conferem significados.

Tentar refletir sobre essas ideias e ideais é uma tarefa necessária, em primeiro lugar, para entender em que medida a forma como vem sendo colocada a relação entre educação e cidadania está contribuindo para garantir a formação da cidadania dos alunos do Ensino Médio ao final da Educação Básica, ou, ao contrário, está contribuindo para justificar e racionalizar sua exclusão. Em outros termos, urge refletir sobre o grau de coerência global desses ideais de convívio social e políticos subjacentes ao pensamento pedagógico.

A forma como é proposta a articulação entre escola e mercado, bastante expressiva, também é complicada. Quando essa articulação resvala para a amarração utilitária, o processo educativo corre sério risco de pautar-se numa visão empobrecida de humanização e socialização e obrigar a escola a comprometer-se com questões que fogem à sua responsabilidade, tais como a garantia de mais e melhores empregos (BUENO, 2002, p.186).

Por outro lado, na práxis, os problemas que afligem a escola devem ser datados, contextualizados e problematizados, sob o risco de desenvolver e assimilar propostas pouco realistas e/ou alienadas, que não contribuam de fato com a formação de jovens competentes, informados e conscientes.

Nesta perspectiva, a reorganização curricular foi elaborada por áreas de conhecimento, tendo por objetivo facilitar o desenvolvimento dos conteúdos de forma interdisciplinar e contextualizada. As DCNEM's, ao tratar do papel da educação na sociedade tecnológica, consideram que os desdobramentos na produção e na área da informação apresentam condições de assegurar autonomia à educação, na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais, exigidas para o pleno desenvolvimento humano, passa a coincidir com o que se espera para a inserção no processo produtivo. Mesmo reafirmando o papel da educação como elemento de desenvolvimento social, a correspondência entre as competências exigidas para o exercício da cidadania e para as atividades produtivas, não garantiria a igualdade de oportunidades sociais. São necessárias a garantia do

desenvolvimento de competências básicas, tanto para o desenvolvimento da cidadania, quanto para o desempenho de atividades profissionais.

(...) Há que considerar a redução dos espaços para os que vão trabalhar em atividades simbólicas, em que o conhecimento é o instrumento principal, os que vão continuar atuando em atividades tradicionais e, o mais grave, os que se vêem excluídos. [...] A expansão da economia pautada no conhecimento caracteriza-se também por fatos sociais que comprometem os processos de solidariedade e coesão social, quais sejam a exclusão e a segmentação com todas as conseqüências hoje presentes: o desemprego, a pobreza, a violência, a intolerância (BRASIL, 1999, p. 23).

A Lei nº 9.394/96, em seu Art. 26, determina que *“uma Base Nacional Comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar; por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”* deve garantir que todos desenvolvam e ampliem suas capacidades, como condição para combater as desigualdades sociais.

Para tanto, um conjunto de competências são sugeridas pelas DCNEM's, como condição para o exercício da cidadania num contexto democrático e que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais, tais como: capacidade de abstração; do desenvolvimento do pensamento sistêmico; compreensão sistêmica dos fenômenos; criatividade; curiosidade; capacidade de pensar múltiplas alternativas; desenvolvimento do pensamento divergente; capacidade de trabalhar em equipe; disposição para procurar e aceitar críticas; disposição para o risco; desenvolvimento do pensamento crítico; saber se comunicar; capacidade de buscar conhecimento. Reforça, ainda, a necessidade da ação pedagógica que, para garantir a aprendizagem dos alunos, o currículo deve contemplar conteúdos e estratégias, capacitando-os para a vida em sociedade, a atividade produtiva e experiências subjetivas.

As Orientações Curriculares do Ensino Médio (Brasil, 2004) propõem a consolidação do currículo, a partir do aluno-sujeito. O ensino deve ser planejado de acordo com as características sociais, culturais e cognitivas do sujeito (sejam adolescentes, jovens e adultos em desenvolvimento) - referência desta última etapa da Educação Básica. O retrato socioeconômico da juventude brasileira exige a reorganização da prática pedagógica e o

fortalecimento da identidade dos jovens e adultos e, para tanto, a interdisciplinaridade é o foco principal do projeto curricular.

A proposta pedagógica se sustenta na tríade referência: a continuidade dos estudos, o exercício da cidadania e o preparo para o mundo do trabalho. A reorganização da escola deve assentar-se no tripé: currículo, formação de professores e gestão. Sustentam, ainda, nas três áreas de conhecimento eixos norteadores para o exercício da cidadania:

- Linguagens, códigos e suas tecnologias- “desenvolver a capacidade de comunicação, e o acesso ao conhecimento e exercício da cidadania (...) a atuação do sujeito nas relações intersubjetivas e coletivas”,

- Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias – compreender a “...complexidade e o equilíbrio dinâmico da vida no processo de desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade” e

- Ciências Humanas e suas tecnologias – “compreensão do processo histórico de transformação da sociedade e da cultura”, fundamentalmente “organizado em torno do eixo da cidadania e dos processos de socialização, na perspectiva sócio-histórica” (p. 11) quando se refere primordialmente ao ensino de Filosofia e Sociologia.

O Parecer CNE/CEB nº 38/2006, homologado em 11 de agosto de 2006, dispõe sobre o ensino de Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias no Ensino Médio. No Estado do Tocantins, desde 1998, tais disciplinas já faziam parte da estrutura curricular do ensino médio como Noções de Filosofia e Sociologia, com carga horária de 80 horas anuais, sendo uma aula no 1º ano e outra no 2º ano. A partir de 2004, as disciplinas passaram a ser ministradas separadamente com uma aula semanal em cada disciplina. Essas disciplinas já eram ofertadas fundamentadas na LDB/Nº 9.394/96 a qual determinava, em sua redação original, que ao final do Ensino Médio, o estudante deveria “dominar os conteúdos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (art.36). Contudo, quase 100% do corpo docente, segundo o levantamento da modulação feita pelo setor de Recursos Humanos da SEDUC, está, atuando nessas disciplinas, fora da sua área de formação.

As Orientações Curriculares de Ciências Humanas e suas tecnologias (BRASIL, 2006) apresentam controvérsias ao tratar do ensino de Filosofia. A correlação com a concepção de cidadania presente na legislação não é



suficiente para justificá-lo como mecanismo de contribuição para a cidadania, pois esta é uma tarefa de todas as disciplinas. O documento considera que é possível formar cidadãos sem a contribuição formal da filosofia, da mesma forma que não é papel da filosofia suprir a carência de um suposto “lado Humanístico” na formação dos estudantes. Reafirma que a contribuição da Filosofia é o desenvolvimento geral da fala, leitura e escrita ligada à natureza argumentativa da Filosofia e à sua tradição histórica, a partir de textos filosóficos ou não. Cabe à Filosofia, especificamente, “a capacidade de análise, de reconstrução racional e de crítica” (p.26) e, assim, compreender que, emitir opinião e tomar posição são pressupostos para o exercício da cidadania.

A mesma crítica é feita ao ensino de Sociologia, pois esta área de conhecimento pode oferecer outras contribuições, além do slogan ou clichê de “formar cidadão crítico”. Pode contribuir para reconstruir e desconstruir modos de pensar, o papel central do pensamento sociológico, a partir da “desnaturalização das concepções ou explicações dos fenômenos sociais” (BRASIL, 2006, p. 105).

Tais Orientações, na mesma perspectiva, de formar cidadãos, são abordadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1999), e mantidos no Referencial Curricular do Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano (Brasil, 2006). Um conjunto de temas: Ética, Meio ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo são eleitos como Temas Transversais. Reforçam-se, assim, as orientações para a prática pedagógica, ao indicar sua inserção no currículo, de forma flexível e que perpassasse todas as áreas de conhecimento.

A adoção dos Temas, abordando questões sociais, se deve à necessidade de formar cidadãos capazes de lidar com situações reais do seu cotidiano de forma crítica, responsável e autônoma. A adoção dos Temas Transversais propõe a reflexão no âmbito escolar, visando a participação política e social do aluno e o compromisso educativo com a construção da cidadania, objetivo primeiro da Educação Básica.

Outra proposta que reforça esse objetivo da Educação básica é o Programa *Ética e Cidadania: Construindo Valores na Escola e na Sociedade* (BRASIL, 2003). Sua proposta reafirma o papel central da educação de formar cidadãos, ao reafirmar como dever da escola “ensinar e agir fundamentada nos

princípios da democracia, da ética, da responsabilidade social, do interesse coletivo, da identidade nacional e da própria condição humana” (p.9). O programa não pretende ser anexado aos currículos, pois pressupõe o desenvolvimento de projetos que aprofundem ações educativas com intervenções inter-relacionadas por quatro eixos temáticos: Ética, convivência Democrática, Direitos Humanos e Inclusão Social. Objetiva “consolidar práticas pedagógicas que conduzam à consagração da liberdade, da convivência social, da solidariedade humana e da promoção e inclusão social” (p.9) e proporcionar a vivência e convivência da comunidade escolar.

Vale ressaltar ainda, que a cidadania é também finalidade da Educação Superior. O documento base da *Conferência Mundial sobre a Educação Superior (1998)*, em seu Artigo 1º, dispõe sobre a missão de educar, formar e realizar pesquisas, e considera, em particular, que a missão da educação superior é, fundamentalmente, “contribuir para o desenvolvimento sustentável e melhoramento da sociedade como um todo...”. Nesse mesmo artigo, a alínea a estabelece como missão do ensino superior “educar e formar pessoas altamente **qualificadas\***, cidadãos e cidadãos responsáveis, capazes de atender as necessidades de todos os aspectos da atividade humana...”. Tais preceitos indicam que a formação cidadã é evidenciada como elemento capaz de contribuir para o desenvolvimento sustentável e que a cidadania pressupõe a qualificação para o trabalho.

Como se percebe, em todos os ordenamentos legais das propostas educacionais, a tarefa de formar cidadãos e prepará-los para o mundo do trabalho fica sob a responsabilidade da educação. Contudo, destaca-se que a globalização e o sistema econômico neoliberal estão associados a um profundo processo de transformação e exclusão social.

Franco & Novaes (2001), ao investigar as representações sociais de alunos do Ensino Médio constataram que os jovens estudantes reconhecem a escola como uma instituição promotora de “melhores condições de vida” e de “ascensão social”. Desprovidos dos mecanismos “clientelistas” e de condições que lhes dê alternativas para a inserção no mercado de trabalho e ou para o desenvolvimento profissional autônomo de qualidade, depositam na escola e

---

\* Destaque da autora.

na educação a esperança de obter um *status* social reconhecido e empregos mais qualificados, aumentando reivindicações para oferta de cursos profissionalizantes.

No âmago da representação que confere à escola o poder de possibilitar a conquista de um *status* social privilegiado, é importante considerar, além das condições concretas e objetivas dos envolvidos, o papel que se procura atribuir, hoje, à educação, elevando-a à condição de promotora de crescimento econômico e social. Passados os tempos da teoria do “capital humano”, convive-se atualmente com sua retomada, acrescida, agora, de elementos compatíveis com uma visão de “modernidade” e de globalização (Franco & Novaes, 2001)

As autoras tecem sérias críticas sobre a necessidade de reconhecer que a educação é um fator importante para a vida de todos, contudo não o suficiente para o desenvolvimento. A prática pedagógica deve desmistificar a imagem da escola como instituição que promove de forma linear e imediata de ascensão social, bem como esclarecer os limites e as possibilidades da instituição escolar frente aos obstáculos contextuais e conjunturais que, dificultam determinadas metas e objetivos daqueles que “querem ser alguém na vida”.

A criticidade, autonomia e solidariedade propõe a mobilização para uma cidadania produtiva, para a competitividade e cooperação construtiva (BUENO, 2002, p186/187).

Laval (2004) alerta sobre o avanço de um pensamento utilitarista e mercantilista no sistema de educação, submetido a crescentes pressões pela competitividade, concorrência e pela rentabilidade tem levado à mercantilização do ensino. O pensamento liberal utilitarista e pró-mercado na educação instala-se por familiarização empresarial de forma implícita ao vocabulário escolar e se torna idioma comum: qualidade, performance e eficiência e outros vem se adaptando em conformidade com os princípios de uma sociedade que se identifica cada vez mais ao mercado do capitalismo global.

Saviani (2007) aponta, no âmbito da educação, a necessidade de refletir de forma crítica e contextualizada sobre a política, a democracia e a sociedade para a formação de homens e mulheres críticos, conscientes e participantes de seus tempos históricos e espaços sociais. Essa seria uma tentativa de

esclarecimento da situação da educação, ou ao menos uma melhor compreensão de sua relação com os diferentes aspectos da sociedade, da história e dos momentos políticos. As propostas educacionais que não apontam para tais prerrogativas servem para reproduzir o modelo capitalista vigente e os sistemas de ensino submetem à violência simbólica. A escola a serviço do aparelho ideológico do Estado ou da classe dominante.

Gentili (1997) destaca a importância teórica e política de se compreender o neoliberalismo como um complexo processo de construção hegemônico. A conjuntura política e econômica nos coloca sob a égide da alienação, da passividade intersubjetiva de que nada pode ser mudado. As transformações e o desenvolvimento tecnológico são apresentados como uma abstração, que possui uma dinamicidade, mas acontece de forma “mágica”, por não termos o sentimento de pertença e pertencimento no processo de desenvolvimento. Retomam-se as expectativas de que a educação é o caminho a ser percorrido para a obtenção da ascensão social e econômica.

Neste contexto, a política educacional no Brasil, em particular os PCNEM, propõe um novo Ensino Médio. Essas mudanças também estão ocorrendo em vários países da América Latina:

O Brasil, como os demais países da América Latina, está empenhado em promover reformas na área educacional que permitam superar o quadro de extrema desvantagem em relação aos índices de escolarização e de nível de conhecimento que apresentam os países desenvolvidos (BRASIL, 1999, p.15)

A proposta traz a idéia de que o índice de escolarização brasileira está em desvantagem em relação aos países desenvolvidos. Não leva em consideração o processo em que o capitalismo se reestruturou e o que fez o processo produtivo fosse modificado. Atribui à escola a tarefa de mudar para se adaptar às mudanças do mundo produtivo. Deste modo, “[...] a educação é pensada sempre em decorrência do perfil do novo trabalhador fabril, das metamorfoses do mundo do trabalho, da *empregabilidade*, da crise econômica” (ARROYO, 1999, p.18).

Assim, pode-se afirmar que a escola contribui de modo fundamental, para a manutenção e o desenvolvimento do capitalismo. Uma educação assim

concebida, tem como pressuposto a idéia de que, numa sociedade desigual, não há lugar para todos e que é preciso adaptar o cidadão às mudanças constantes do capitalismo. Desse modo, cria-se a expectativa de que é preciso continuar estudando. Contudo, é necessário repensar esta formação, refletir sobre os muitos determinantes da conjuntura socioeconômica e, principalmente, nas contradições entre o capital e o social e, assim, propor e participar das mudanças na sociedade capitalista.

## **CAPÍTULO III - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E DE CIDADANIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: PARADOXOS ENTRE O ESCRITO E O VIVIDO**

### **3.1- A ORIGEM TEÓRICA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

A origem da expressão representações sociais é europeia. Ela remete ao conceito de representação coletiva de Émile Durkheim, esquecido por muito tempo, que Moscovici retoma para desenvolver a teoria das representações sociais no campo da psicologia social e na definição do seu objeto de estudo.

A teoria das Representações Sociais possui suas raízes na Sociologia por meio das representações coletivas de Durkheim e na Antropologia por meio de Lévi-Bruhl. Nasceu com o propósito de romper com a crise de paradigmas na definição do objeto de estudo da psicologia social e aos obstáculos epistemológicos das ciências sociais. Até o final do século XIX, o dilema da racionalidade e do positivismo das ciências naturais aplicadas às ciências humanas. Apresentava-se, por meio dos postulados teóricos dos clássicos da sociologia, Durkheim (1858-1917) e Weber (1864-1920).

Durkheim desenvolve, em sua produção científica, um modelo teórico explicativo que enfatiza o objeto, a situação e a observação. As explicações se fundamentavam nos fatos sociais, que devem ser tratados como coisas. Para tanto, o cientista social deveria afastar as pré-noções e a análise introspectiva, o mundo da consciência (CANEZIN, 2006).

Para Weber, a ciência nasce de considerações práticas e a realidade é dada empiricamente, mas a totalidade apresenta-se inacessível, devendo quem investiga eleger traços particulares dessa realidade. Os clássicos dessa ciência entendem que não é possível uma análise do social sem a ativa interferência do sujeito, mas prima pelos critérios da objetividade e nega os processos psicológicos. Para compreender os fragmentos da realidade, o sociólogo propõe uma análise descritiva e interpretativa, que estabeleça comparações, no sentido de causa e probabilidade. Para ele, por meio do esforço metodológico, seria possível alcançar o conhecimento científico, nas

ciências da cultura, desde que fosse suspenso o juízo e a relação de valores (CANEZIN, 2006).

A partir deles, entende-se que o conhecimento é processo de descobertas e contradições que superam os obstáculos no desenvolvimento histórico do pensamento científico. Os clássicos da sociologia como Durkheim e Weber, mesmo com postulados diferenciados e se opondo às explicações de ordem psíquicas, impulsionaram o desenvolvimento da psicologia social.

A psicologia, que até o seu nascimento formal estava subordinada à filosofia, nasce como ciência com os padrões do positivismo. O conhecimento era produzido em laboratórios com o uso de instrumentos de observação e medição, ligada a especialidades da medicina. De uma psicologia sem “alma” passou-se a uma psicologia “biologicista”. Contudo, os teóricos da época não tinham, ainda, encontrado respostas que explicassem a complexidade do ser humano, que envolviam os aspectos internos e externos.

Considera-se que a psicologia ganhou seu *status* de ciência ao se libertar da filosofia e gerar novos padrões de conhecimento, definindo seu objeto de estudo - o comportamento, a vida psíquica, a consciência; delimitando seu campo de estudo - diferenciando-se de outras áreas de conhecimento, como a filosofia e a Fisiologia; formulando métodos de estudo desse objeto e teorias consistentes de conhecimento na área (BOCK, FURTADO, TEIXEIRA, 2001).

Mesmo considerando a importância dos clássicos da psicologia e da sociologia, para fazer avançar os campos das ciências sociais e humanas, vale ressaltar que os conhecimentos, inicialmente produzidos, caracterizavam mais uma postura metodológica, obedecendo aos critérios positivistas, que em nome da objetividade, da razão e neutralidade perde de vista o ser humano, subjetivo inorgânico.

Nesse contexto epistemológico, para romper com a dicotomia, homem e sociedade, a Teoria das Representações Sociais (1961) de Mocovici é um marco referencial que buscou a “comunalidade” entre indivíduo e sociedade com a proposta de uma psicologia social psicossociológica.

A Psicologia Social tem suas raízes numa época em que os postulados epistemológicos não poderiam considerá-la como tal. Na coexistência de várias Psicologias Sociais com suas peculiaridades e diferenças, ao menos no que

concerne às duas principais variantes, isto é, a Psicologia Social Sociológica e a Psicologia Social Psicológica. Assim, se definem os teóricos dos dois grandes grupos da Psicologia Social, com diferentes currículos, pois os mesmos estudaram, ensinaram e trabalharam em diferentes departamentos, ou seja, uma história com diferentes “pioneiros” e “heróis”: Lewin, Festinger, Schachter, Asch, Campbell e F.H.Allport, para a Psicologia Social sociológica; Mead, Goffman, French, Homans e Bales, para a Psicologia Social Psicológica (GRAUMANN,1993).

Farr (1994) denomina de Psicologia Social Psicológica a Psicologia Social que floresceu nos EUA, propondo uma visão cognitivista e individualista, específica de sua cultura. Contrapondo-se a esta vertente, o autor denomina de Psicologia Social Sociológica a vertente que adota uma visão ampliada do social e com um enfoque interdisciplinar com a sociologia.

No entanto, a decisão de até onde se deve entender o passado da psicologia social dependerá da concepção atual que se tenha do social e da psicologia, dado que não existe Psicologia Social nem em forma, nem em conteúdo, antes do século XIX. “O homem, como objeto científico, é uma idéia surgida apenas no século XIX. Até então, tudo quanto se referia ao humano era estudado pela filosofia” (CHAUÍ, 2002, p.219). O passado da Psicologia Social pode se estender até Platão e também até aos pré-socráticos, dependendo de qual seja a filosofia da sociedade e da ciência na qual concebiam as vertentes e amplitude da Psicologia Social.

Este reconhecimento pode ser visto nas duas principais linhas de pensamento social, denominadas platônica e aristotélica, respectivamente. Platão enfatizou a primazia do estado sobre o indivíduo o qual, para converter-se em autenticamente social, tinha que ser educado sob a responsabilidade das autoridades. Para Aristóteles, o ser humano é social por natureza e se pode confiar em que esta natureza permitirá aos indivíduos viverem juntos e ingressar nas relações pessoais, a partir das quais a família, as tribos e, em última instância, o Estado se desenvolverão de forma natural. Essa diferença de ênfases, individual e social, entre Platão e Aristóteles não se deveria exagerar. Eles são os precursores de duas tradições de pensamento social que nos tempos modernos foram discriminadas em enfoques centrados no indivíduo e em enfoques centrados no social.



Platão enfatiza a função determinante das estruturas sociais (sistemas, instituições e grupos) sobre a experiência e a conduta individual. Já Aristóteles, pelo contrário, mantém que os sistemas sociais podem ser explicados a partir dos processos e funções individuais (GRAUMANN,1993).

Dada as conceituações, é evidente que as duas fundamentações filosóficas coadunaram para a reconstrução sócio-histórica da conceituação e definição do objeto de estudo da Psicologia Social contemporânea que, para tanto, percorreu um caminho nada linear.

Nesse terreno epistemológico, teóricos como Comte, (1798-1857); Émile Durkheim, (1858 -1917); Weber (1864-1920); Charles Darwin (1809-1882) e Moscovici (1961), de uma forma peculiar, contribuíram significativamente para a construção do longo passado da Psicologia Social. Contudo, foi a partir da Teoria das Representações Sociais (TRS) de Moscovici que se pôde considerar uma Psicologia Social emancipatória. Mesmo com sua construção histórica e na definição do seu objeto de estudo, não se pôs um fim às contradições conceituais sobre a TRS.

A Teoria das Representações Sociais tem raízes na Sociologia e na Antropologia, por meio de Durkheim e também de Lévi-Bruhl, autores que tinham como preocupação criar uma teoria que explicasse o pensamento mágico, mítico e religioso. Assim, a referência mais próxima à teoria de Moscovici se fundamenta no pensamento de Durkheim, considerado um dos fundadores da sociologia moderna.

Moscovici retoma o pensamento durkheimiano de Representações Coletivas e faz críticas à perspectiva individualista da psicologia social predominante nos Estados Unidos, que “recorta” o indivíduo do contexto social, abordagem esta denominada por FARR (1994), de individualização da psicologia social. Para Moscovici, o modelo de sociedade pensado por Durkheim era estático e tradicional em tempos que as mudanças se processavam lentamente em dimensões cristalizadas e estruturadas, diferente da sociedade moderna, dinâmica e fluida. Assim, justifica a adoção do termo “social”, por considerar o termo “coletivo” de conotação estática, cultural e positivista (GUARESCHI, 1994).

A definição do objeto de estudo e o termo “Representações Sociais” a que se propôs Moscovici se caracteriza pela complexidade das sociedades

modernas, pelo pluralismo e rapidez que as mudanças ocorrem no contexto econômico, político e cultural e, desse modo, poucas são as representações verdadeiramente coletivas (FARR, 1994).

Moscovici, ao se fundamentar em uma perspectiva sociológica, considera que as representações tem um caráter plástico em meio às rápidas transformações e a heterogeneidade da sociedade atual, opostamente à concepção individualista da Psicologia Social americana. Para Durkheim, os fatos sociais não podiam ser explicados a partir do indivíduo, mas a partir da sociedade. O conceito durkheimiano abrangia a história intelectual da humanidade e eram vistos como dados irreduzíveis após qualquer análise posterior, sendo estáticos. Essas concepções diferentes reforçam e reafirmam o propósito de Moscovici em situar a psicologia social no entrelaçamento da psicologia com as ciências sociais, na constituição do objeto de conhecimento psicossociológico com dupla natureza, psicológica e social (SÁ, 2004).

A TRS nasce num solo fértil de contribuições epistemológicas e é considerada ainda uma teoria em construção, portanto, apresenta contradições em suas concepções e busca por definições. A TRS era vista como um conceito, o que é considerado por Moscovici (2005) um fenômeno.

A criação da Teoria das Representações Sociais-TRS contou com a contribuição da teoria da linguagem de Saussure, da teoria das representações infantis de Piaget e da teoria do desenvolvimento cultural de Vigotsky. Outra contribuição importante é dada por Le bom, ao confrontar a racionalidade do indivíduo e a irracionalidade das massas, influenciando Freud a mudar o enfoque de sua teorização do estudo clínico dos indivíduos para a crítica psicanalítica da cultura e da sociedade e, assim, as representações estão presentes tanto no “mundo” como na “mente”, devendo ser pesquisadas em ambos os contextos (FARR, 1994).

O estudo clássico europeu, realizado em Paris, que deu origem à Teoria das Representações Sociais se intitula de *La psychanalyse, son image et son public* (1961, 1976) teve como objetivo investigar como a teoria psicanalítica se disseminou no pensamento popular na França e compreender como o saber científico transformou-se na vida cotidiana a partir de sua apropriação.

O termo em si de TRS é afirmado por Moscovici, um dos primeiros a elucidar uma inquietude frente às condições da ciência social e articular novas

idéias na busca para uma identidade da Psicologia Social, na Europa, que, à sua maneira, este teórico advogou por uma Psicologia Social diferente daquela que se havia estabelecido e desenvolvido na América. Suas críticas defendiam a relação existente entre o “caráter cultural” e o “individualismo autárquico” (GRAUMANN, 1993). Em seu contexto histórico, a TRS foi criada em meio à crise de identidade da Psicologia Social, que se configurava pela dependência hegemônica dos modelos americanos e pela necessidade de definição do seu campo, do seu método, das suas teorias e do seu objeto de estudo.

A partir da década de 50, após a destruição causada pela II guerra mundial, a Psicologia Social constituiu-se na tradição pragmática dos Estados Unidos e na tradição filosófica europeia em que ambas, do ponto de vista psicossocial, por mais que se propuseram, não conseguiram intervir ou explicar e tampouco prever o comportamento humano.

No final da década de 1960, a Psicologia Social norte-americana sofre críticas, considerada como um modelo reprodutivo histórico, específico de interesse de uma classe dominante, que não servia como referencial para outros contextos históricos. Desse modo, a Psicologia social chega à América Latina, em meio a um contexto político com resquícios colonialistas e dependente economicamente, hesitando entre o pragmatismo norte-americano e o modelo inatingível proposto pela sociologia e filosofia.

O passo inicial para a superação da crise da Psicologia Social foi compreender a tradição biologicista da Psicologia que considerava o indivíduo um organismo independente dos processos psicológicos, ou assumindo-os como causa que explicasse seu comportamento, ou seja, o positivismo que, em nome da objetividade, perde o ser humano (LANE, 2001). O ser humano passa a ser considerado em sua condição social e histórica, dando abertura para as ciências sociais avançarem na sua produção científica, compreendendo o homem como ser agente de mudança, histórico e social que por meio de suas relações transforma a realidade.

Para a obtenção dos êxitos e progressos não se deve pretender a unidade dos postulados teóricos, mas sim considerar a existência do pluralismo, não sendo diferente do que ocorreu na Psicologia Social. O que é notório, é que qualquer fenômeno que possa ser estudado, necessariamente, a informação sobre o contexto geral é uma condição indispensável para a

reflexão e construção do presente. A dicotomia entre corpo e mente se fez presente ao longo da evolução das ciências. Essa dicotomia foi mais evidente no modelo cartesiano e, em nome da razão, o estudo do corpo físico se sobrepôs aos estudos da realidade social, negando a subjetividade do homem e seu entrelaçamento com a cultura e seus valores construídos historicamente.

Como proposta de romper com a dicotomia entre o racional e a subjetividade, a Psicologia Social se apresenta como uma disciplina que procura descobrir unidade e “comunalidade”, abarcando o referencial entre modelos de sociologia e modelos de psicologia e nem uma, nem outra, pode assumir sozinha a comunicação da influência no estudo das redes sociais e só poderá amadurecer se considerar a unificação e a Teoria das Representações Sociais tem esse papel (MOSCOVICI, 2005).

### 3.2- A FORMAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A formação das Representações Sociais constitui-se de percepções individuais, que determinam como podemos interpretar os desígnios de uma forma de pensamento social em que o individual e o social são considerados indissociáveis, onde o conhecimento e a realidade percebida provêm das experiências cotidianas construídas historicamente nos contextos culturais, ou seja, de senso comum (MOSCOVICI, 2005).

O senso comum é a base de sustentação para as representações, tendo como via de acesso e expressão, a comunicação e as inter-relações na vida cotidiana de um grupo social inseridos em uma cultura, que faz da experiência e realidade vivida a sua prática, legitimando o conhecimento frente à heterogeneidade de pensamento e ideias.

Ao justificar as representações como fenômenos, como forma de criação coletiva em condições de modernidade, Moscovici argumenta sobre o processo de transformação e legitimação do conhecimento. Antes, na pré-modernidade, a hierarquia de poder centralizadas pelas instituições religiosas e pelo Estado regulavam e legitimavam o conhecimento e as crenças. Em tempos modernos, há pólos mais diversos de poder de modo que o conhecimento e as crenças

não são exercidas do mesmo modo. A ciência e o senso comum são novas formas de surgimento do conhecimento e de crenças no mundo moderno. A modernidade se caracteriza pela emergência de diversas formas de comunicação, que geram novas possibilidades de circulação de ideias e produção psicossocial do conhecimento e ampliam a formação dos grupos sociais. A descentralização de legitimação do conhecimento justifica o surgimento dos fenômenos das representações em condições de adaptação da vida coletiva, na modernidade.

A legitimação não é mais garantida pela intervenção divina, mas se torna parte de uma dinâmica social mais complexa e contestada, em que as representações dos diferentes grupos na sociedade procuram estabelecer uma hegemonia. (...) É a produção e circulação de ideias dentro dessas formas difusas de comunicação que distinguem a era moderna da pré-moderna e ajudam a distinguir as representações sociais como forma de criação coletiva, distinta das formas autocráticas e teocráticas da sociedade feudal. As questões de legitimação e comunicação servem para enfatizar o sentido da heterogeneidade da vida social moderna, uma visão que ajudou a dar à pesquisa sobre representações sociais um foco distinto, na emergência de novas formas de representação (DUVEEN, 2005, p.17;18).

Nesse sentido, Sawaia (2004) considera que a história nos remete a uma sucessão de várias formas de relações sociais entre homens livres que, em condições de adaptação, se comunicam e criam significados, num processo de negociação constante.

Os processos que engendram e constituem as representações se inserem na dinâmica heterogênea de novas ideias e formas de pensamento, na comunicação e nas práticas sociais, envolvendo toda a cultura que se expressa pelo discurso diálogo, rituais, padrões de trabalho e produção material e artístico. É nesse contexto que a realidade social, re-apresentada (...) “desempenha um papel constitutivo na gênese das representações sociais” (JOVCHELOVITH, 1994).

Duveen (2005), ao falar do interesse de Moscovici “em explorar a variação e a diversidade de ideias coletivas nas sociedades modernas”, faz referência à gênese das RS como ponto de tensão, nas relações de poder, em uma dada cultura.

Essa própria diversidade reflete a falta de homogeneidade nas sociedades modernas, em que as diferenças refletem uma distribuição desigual de poder e geram uma heterogeneidade de representações. Em qualquer cultura há pontos de tensão, mesmo de fratura, e é ao redor desses pontos de clivagem no sistema representacional duma cultura que novas representações emergem. (...) nestes pontos de clivagem há uma falta de sentido, um ponto onde o não-familiar aparece. E, do mesmo modo que a natureza detesta o vácuo, assim também a cultura detesta a ausência de sentido, colocando em ação algum tipo de trabalho representacional para familiarizar o não-familiar, e assim restabelecer um sentido de estabilidade (DUVEEN, 2005, p.15-16).

Esse mesmo autor considera que as representações sociais emergem da estrutura representacional da própria cultura, a partir de pontos duradouros de conflito e, como exemplo, aponta a tensão existente entre o reconhecimento formal dos direitos do homem e sua negação a grupos específicos. Tal tensão, nessas lutas, tende a gerar novas formas de representação.

Em outra perspectiva, mas considerando também um ponto de tensão e resistências, Jovchelovith (2000) afirma que as representações são dotadas de uma plasticidade e contém em si tanto resistências às mudanças como são sementes da mudança. A resistência a mudanças se dá pelo peso da história e a semente da mudança se dá pelo meio essencial, a conversação. Através da fala, produto e processo de diálogo, conflitos e confrontação de idéias, que são formadas entre as velhas e as novas e vão mudando continuamente. É nesse contexto que Moscovici (2005) considera que as representações sociais se configuram como uma realidade social *sui generis, que*, uma vez criada, possui vida própria, circulam e interagem, dando oportunidade ao nascimento de novas representações e até mesmo que outras possam vir a morrer.

A comunicação tem papel central e influencia no processo de formação das representações e em torná-las em senso comum. (...) “as Representações sustentadas pelas influências sociais da comunicação constituem as realidades de nossas vidas cotidianas e servem como o principal meio de estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros” (DUVEEN, 2005, p.08).

Para Moscovici (2005), as representações emergem e circulam e intervêm na nossa atividade cognitiva pela sua natureza convencional e prescritiva. As representações em sua função, *convencionalizam* objetos, pessoas e acontecimentos, dando forma definitiva, localizando e determinando

categorias e definindo modelos distintos e partilhados por um grupo de pessoas, sob pena de não ser compreendido ou decodificado. Isso se dá, para melhor esclarecimento, devido a cada experiência nova ser somada a uma realidade predeterminada por convenções e que são categorizadas e ligadas a uma rede de significados. Pensamos através de uma linguagem e organizamos nossos pensamentos em consonância com um sistema condicionado, tanto pelas representações, quanto culturalmente. Através de esforços podemos tornar conscientes e libertar de aspectos convencionais, escapando de exigências que a realidade impõe em nossas percepções e pensamentos. Mas não se pode libertar de todas as convenções e eliminar os preconceitos. “Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura” (p.35), ou seja, não podemos considerar a mente humana uma “*tábula rasa*”. A função *prescritiva* das representações exerce uma força irresistível sobre nós. Essa força é a combinação de uma estrutura presente antes de começarmos a pensar e da tradição que estabelece o que se deve pensar. As representações são partilhadas e penetram e influenciam a mente de cada um sem serem pensadas, mas sim re-pensadas, re-citadas e re-apresentadas. Por serem impostas, as representações não estão diretamente ligadas a nossa maneira de pensar e o que pensamos, e a maneira como pensamos, depende das representações.

(...) elas são imposta sobre nós, transmitidas e são o produto de uma seqüência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações. Todos os sistemas de classificação, todas as imagens e todas as descrições que circulam dentro de uma sociedade, mesmo as descrições científicas, implicam um elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva e uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente (MOSCIVICI, 2005, p.37) .

Nossas ideias e experiências passadas são ideias vivas e influenciam ativamente de forma dinâmica nossas experiências e ideias atuais, exercendo autonomia e pressões na vida cotidiana e coletiva. Assim, a história, a cultura, os costumes e o conteúdo cumulativo de nossas experiências se constituem em realidades concretas e em senso comum.

Para Jovchelovith (1994) o sujeito constrói em sua relação e atividade um mundo *novo*, dotado de uma rede de significados já constituídos e suas atividades são de re-criar a realidade e não de reproduzi-las. “(...) é através de sua relação e atividade com os outros que as representações tem origem, permitindo uma mediação entre sujeito e mundo que ele ao mesmo tempo descobre e constrói” (p.78). A atividade criadora dos sujeitos dá sentido e forma às circunstâncias em que se encontram, possibilitando que as representações sejam simbolizadas em uma constante tarefa e tensão entre o mundo já constituído e o esforço próprio em ser sujeito.

Os sujeitos não são dotados de passividade em suas relações, como meros receptores de informação. O desenvolvimento do sentido e do pensamento depende das inter-relações sociais, dotadas de interesses e intenções que mobiliza e justifica sua ação. Em uma sociedade pensante, “os acontecimentos, as ciências e as ideologias apenas lhes fornecem o “alimento para o pensamento” (MOSCOVICI, 2005, p.45), ou seja, “a arte da conversação”, pensamos para falar e falamos para nos ajudar a pensar.

Por considerar as representações como uma articulação com os registros simbólicos, axiológicos e ideológicos, Jodelet (2005) também trata as representações como uma forma de pensamento social e, “cuja gênese, propriedades e funções devem ser relacionadas com os processos que afetam a vida e a comunicação social, com os mecanismos que concorrem para a definição da identidade e a especificidade dos sujeitos sociais, indivíduos ou grupos” (p.50).

Considerando o que Moscovici afirmou sobre as representações sociais, uma explicação psicossociológica, uma forma de pensamento social, Sá (2004), propõe que “nessa perspectiva, o processo, a gênese das representações tem lugar nas mesmas circunstâncias, e ao mesmo tempo, em que se manifestam. Ou seja, por meio da mesma “arte da conversação” que abrange tão extensa e significativa parte da nossa existência” (p.27).

Para compreender a gênese das representações sociais, faz-se necessário entender a dinâmica das relações que se expressam no mundo moderno e nas condições de adaptação da vida social, os novos padrões de relação e produção de conhecimento que se expressam pela heterogeneidade de ideias e pensamento e que, para a manutenção da tradição de uma dada



cultura, os grupos e sociedade procuram estabelecer uma hegemonia. Este movimento, que se processa internamente, vem a serviço do “bem estar”, pois se tende a regular o estranho, o diferente, enfim, tende-se a negar as novas informações, sensações e percepções que trazem desconforto (OLIVEIRA & WERBA, 2002). Parece que se criam as representações para tornar familiar o não familiar.

Moscovici (2005), para dar resposta por que criamos representações e uma vez criadas o que explica suas propriedades cognitivas, considera a coexistência de dois universos de pensamento: os *universos consensuais* e os *universos reificados* e elucida como estão subordinados, transitam com “a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar, ou a própria não familiaridade” (p.54). E para esta finalidade, as representações se tornam duradouras e dinâmicas ao mesmo tempo, dentro dos universos consensuais:

(...) os universos consensuais são locais onde todos querem sentir-se em casa, a salvo de qualquer risco, atrito ou conflito. Tudo o que é dito ou feito ali, apenas confirma as crenças e as interpretações adquiridas, corrobora, mais do que contradiz a tradição. Espera-se que sempre aconteçam, sempre de novo, as mesmas situações, gestos, idéias. A mudança como tal somente é percebida e aceita desde que ela apresente um tipo de vivência e evite o machucar do diálogo, sob o peso da repetição. Em seu todo, a dinâmica das relações é uma dinâmica de familiarização, onde os objetos, pessoas e acontecimentos são percebidos e compreendidos em relação a prévios encontros e paradigmas. Como resultado disso a memória prevalece sobre a dedução, o passado sobre o presente, a resposta sobre o estímulo e as imagens sobre a realidade (Moscovici, 2005, pp.54,55).

Dentro dos universos reificados, lugar que ocupa as ciências, Moscovici (2005), define:

No universo reificado, a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade. Esta sociedade ignora a si mesma e as suas criações, que ela vê somente como objetos isolados, tais como pessoas, idéias, ambientes e atividades. As várias ciências que estão interessadas em tais objetos podem, por assim dizer, impor sua autoridade no pensamento e na experiência de cada indivíduo e decidir, em cada caso particular, o que é verdadeiro e o que não é. Todas as coisas, quaisquer que sejam as circunstâncias, são, aqui, a medida do

ser humano. (...) Num universo reificado a sociedade é vista como um sistema de diferentes papéis e classes, cujos membros são desiguais (MOSCOVICI, 2005, p.50-51).

Outras definições são dadas por Sá (2004), o que permite visibilidade para as diferenças que se inscrevem nos dois universos e que paralelamente contribuem para o entendimento da ciência e do censo comum. Assim o autor define os *universos reificados*:

(...) bastante circunscrito, é que se produzem e circulam as ciências e o pensamento erudito em geral, com sua objetividade, seu rigor lógico e metodológico, sua teorização abstrata, sua compartimentalização em especialidades e sua hierárquica. Aos universos consensuais correspondem as atividades intelectuais da interação social cotidiana pelas quais são produzidas as representações sociais. As “teorias” de senso comum que são aí elaboradas não conhecem limites especializados, obedece outra lógica, já chamada de “lógica natural”, utilizam mecanismos diferentes de “verificação e se mostram menos sensíveis aos requisitos de objetividade do que a sentimentos compartilhados de verossimilhança ou plausibilidade (SÁ, 2004, p.28-29).

Segundo Sá (2004), as RS são produzidas nos universos consensuais, que correspondem às atividades intelectuais da interação social cotidiana. Já as ciências, com seu rigor e objetividade são representadas pelo Universo Reificado. “É facilmente constatável que as ciências são os meios pelos quais nós compreendemos o Universo Reificado, enquanto as representações sociais tratam com o Universo Consensual” (MOSCOVICI, 2005, p.52). Pode-se afirmar que “a matéria-prima para a construção dessas realidades consensuais que são as Representações Sociais provém dos universos reificados” (SÁ, 2004, p.29), ou seja, das ciências. Tornar familiar a não familiaridade se dá no devir do universo reificado para o universo consensual, na *epistemologização* do conhecimento, tornando-o comum e familiar a quem re-pensou, re-criou, re-apresentou de outra forma, dando-lhe novos significados e sentidos.

Em princípio, o indivíduo tende a rejeitar o que é estranho, novo, sensações que não trazem bem-estar, por isso cria as representações sociais para transformar os elementos não familiares em elementos familiares. Os elementos não familiares fazem parte dos Universos Reificados (UR) em que circulam as ciências e as teorizações abstratas e em que a sociedade é formada por membros desiguais. Os elementos familiares situam-se nos

Universos Consensuais (UC) em que a sociedade é formada por membros iguais e cada um pode falar em nome dos demais. A incumbência de realizar a passagem do não familiar para o familiar pertence aos divulgadores científicos, jornalistas, comentaristas, econômicos, professores e publicitários (OLIVEIRA & WERBA, 2002).

Na modernidade os nossos mundos reificados aumentam com a proliferação das ciências. Na medida em que novas formas de conhecimento, teorias, informações e acontecimentos se multiplicam, o ser humano recorre a adaptação da realidade e do conhecimento a um nível mais imediato e acessível. “Em outras palavras, são transferidas a um mundo consensual, circunscrito e re-apresentado. A ciência era antes baseada no senso comum, fazia o senso comum menos comum; mas agora senso comum é a ciência tornada comum” (MOSCOVICI, 2005, p. 60).

Para dar uma feição familiar à não-familiaridade é necessário por em funcionamento os dois mecanismos de um processo de pensamento: ancoragem e objetivação, e que são responsáveis pela criação das representações, baseando na memória e em padrões culturais.

O ato da re-apresentação se configura como uma organização para materializar o que é estranho em algo tangível, para que o incomum se torne comum, para que o desconhecido seja categorizado e torne conhecido. E, para tanto é necessário que as imagens, ideias e a linguagem sejam compartilhadas por um determinado grupo. E nesse sentido o pensamento social está mais subordinado à convenção, à prescrição e à memória do que a razão; está mais subordinado à história, à cultura e à tradição do que às estruturas intelectuais.

Para Jodelet (2005), enquanto uma organização cognitiva, a objetivação e a ancoragem permitem descrever o estado estrutural da representação, bem como reconstituir a sua gênese e encontrar em sua origem e suas funções uma lei de organização. Considera que são processos constitutivos da representação social e tem estrita relação com a formação e funcionamento e emergem e circulam em condições de interação e comunicação social.

A objetivação explica a representação como *construção seletiva, esquematização estruturante, neutralização*, isto é, como conjunto cognitivo que retém, entre as

informações do mundo exterior, um número limitado de elementos ligados por relações, que fazem dele uma estrutura que organiza o campo de representação e recebe um *status* de realidade objetiva. A ancoragem, como *enraizamento no sistema de pensamento, atribuição de sentido, instrumentalização do saber*, explica a maneira pela qual informações novas são integradas e transformadas no conjunto dos conhecimentos socialmente estabelecidos e na rede de significados socialmente disponíveis para interpretar o real, e depois são nela incorporadas, na qualidade de categorias que servem de guia de compreensão e ação (JODELET,2005, p. 48).

Para assimilar o não familiar, os dois processos geradores de Representações Sociais: o processo de *ancoragem* e o processo de *objetivação* corroboram para a classificação e categorização, na materialização da realidade. Por meio da ancoragem, o indivíduo classifica uma pessoa, ideia ou objeto de modo que se encaixe em algo familiar. Se algo não se encaixa, faz com que entre em determinada categoria para ser codificado. Por meio da objetivação, o indivíduo procura mudar uma idéia para uma imagem que passa a ser cópia da realidade.

Ancorar significa familiarizar ideias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns colocando-as em um contexto familiar. A ancoragem:

... é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. (...) ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. (...)objetivar é transformar o abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico.(...) objetivação une a idéia de não-familiaridade com a realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade. (...) é descobrir a qualidade icônica de uma idéia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem (MOSCOVICI,2005, pp. 60-61-71).

Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação, sendo compartilhada por todos e reforçada pela tradição, a familiarização acontece, primordialmente pela necessidade de classificar e nomear pessoas, coisas e objetos, materializando as abstrações do pensamento e da fala para a reconstrução da realidade em tempos modernos, no qual se faz presente uma heterogeneidade de pensamentos e idéias que precisam se homogeneizar para a manutenção da ordem e convívio social, justificando

conceitos e pré-conceitos.

Moscovici considera as Representações Sociais como um fenômeno, o que era antes visto como um conceito, contudo teóricos precursores do seu trabalho vem se esmerando em dar algumas explicações e definições, com o propósito de esclarecer as controvérsias que giram em torno desta teoria, ainda em construção. Assim, o próprio autor também apresenta algumas definições para justificar o termo Representações Sociais, sem, no entanto, dar um conceito, considerando ser, sobretudo, um fenômeno que necessita ser descrito e explicado.

(...) são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. E para enfatizar essa distinção que eu uso o termo “social” em vez de “coletivo” (MOSCOVICI, 2005, p.49) .

Para Farr (1994), Representação Social é uma forma sociológica de Psicologia Social. E, coaduna com este pensamento, Sá (2004), que considerada um vasto campo de estudos psicossociológicos, onde circunscrevem as representações sociais, não pode reduzir a individualização do social.

### 3.3- RECURSO METODOLÓGICO

O que é certo é que não há um consenso na conceituação das Representações Sociais, perpassando um cenário interdisciplinar de estudos sobre a realidade que as concebe como sendo ideológicas, antropológicas, psicológicas, simbólicas e cognitivas. O que se tem de consenso é que a TRS é um recurso metodológico eficaz para compreender tanto o social como o individual e como as relações são engendradas na vida cotidiana do senso comum.

A teoria das Representações Sociais tem uma relação unívoca com a psicologia social, Moscovici propõe um amplo projeto, no qual os fenômenos devem ser explicados a partir das inter-relações indivíduo e sociedade e,

sobretudo, compreender como o conhecimento é difundido, apropriado, re-pensado e re-apresentado na vida cotidiana. Com esse propósito, considera-se que Moscovici buscou construir uma teoria do conhecimento em que, no campo da psicologia social, as representações devem ser consideradas como fenômenos a ser investigados e explicados.

Nesse sentido, Sawaia (2004) reforça o pensamento de Moscovici, considerando que a teoria das representações sociais é uma alternativa de estudos que privilegia mecanismos sociocognitivos, intervindo nos processo de produção de conhecimento.

Quando estudamos representações sociais, nós estudamos o ser humano, enquanto ele faz perguntas e procura respostas ou pensa e não enquanto ele processa informação, ou se comporta. Mais precisamente, enquanto seu objetivo não é comportar-se, mas compreender (MOSCOVICI, 2005, p. 43).

A TRS como recurso metodológico passa a ter relevância e aplicabilidade aos diversos contextos e aos diversos campos epistemológicos, com a finalidade de responder às questões sociais específicas da população, contribuindo para novas formas de interpretar os fatos sociais, especialmente entender os motivos pelos quais as pessoas pensam, como pensam e agem, e como agem.

As Representações Sociais se constituem de percepções individuais com um diferencial, o seu método de análise busca compreender a “comunalidade”, o que há em comum nas formas de pensamento e nas práticas da vida cotidiana e que se expressam no social.

Ao investigar as representações sociais da doença mental, Jodelet propõe:

Apreender em sua imbricação os aspectos cognitivos e expressivos de uma representação compartilhada por um grupo, a respeito da doença mental, que empenha a afetividade e a identidade de todos. Examinar a maneira pela qual as condições sociais, a linguagem e a comunicação intervêm na formação, na mudança ou na manutenção de um sistema representativo, principalmente na seleção e na organização dos elementos que constituem a sua armadura. Delimitar as condições de operatividade dessa estrutura no estabelecimento de uma visão consensual e na orientação dos comportamentos individuais e coletivos, especialmente as condições cognitivas requeridas pra explicar

verdadeiramente a eficácia social das representações e de sua articulação com os registros simbólicos, axiológicos e ideológicos (JODELET, 2005, p. 49-50).

No Brasil, o interesse pela Teoria das Representações Sociais teve início no final dos anos 70, quando a Psicologia Social dava seu primeiro passo em direção aos espaços comunitários. Na culminância da crise epistemológica da psicologia, após a ocorrência de vários eventos científicos, já no final da década de 70, as propostas tornam-se concretas, voltadas para trabalhos comunitários, dando os primeiros sinais de uma Psicologia fundamentada para as práticas sociais.

A Psicologia Social dispõe de várias categorizações de pesquisa. Uma delas, a Teoria das Representações Sociais (TRS), vem ganhando espaço desde a década de 70 e tem proporcionado novas formas de interpretar e compreender os fenômenos sociais, a partir de análises da realidade subjetiva, objetivada pelas ações no cotidiano.

A TRS pode ser aplicada nos contextos culturais e refere-se à localização e posicionamento nos espaços sociais da consciência subjetiva e chama a atenção a essas realidades com propósito de tentar mostrar a importância de se conhecer essas representações para se compreender o comportamento das pessoas (OLIVEIRA & WERBA, 2002).

O papel da Psicologia Social, com suas raízes na sociologia e na psicologia, consiste assim, em unir seus postulados teóricos, que tem como premissa o estudo do modo como as pessoas se influenciam e se relacionam umas com as outras.

Para Lane (2001), hoje se tem superado a contradição enfrentada pela psicologia tradicional, ou seja, a clareza de que o objeto da Psicologia Social é a relação unívoca entre objetividade e subjetividade na constituição do psiquismo humano. A prática cotidiana de uma Psicologia Social crítica, considerada uma ciência dimensionada no e para o contexto da população. A clareza de que não se pode conhecer qualquer comportamento humano isolando-o ou fragmentando-o, como se este existisse em si e por si. Com esta afirmação não se nega a especificidade da Psicologia Social – ela continua tendo por objetivo conhecer o indivíduo no conjunto de suas relações sociais,

tanto naquilo que lhe é específico como naquilo em que ele é manifestação grupal e social (LANE, 2001).

No entanto, para compreender o pensamento humano há que se considerar uma relação dialética, cíclica em que o homem se transforma através da própria atividade e se desenvolve por meio das relações como sujeito transformador, criativo, protagonista de sua história social e grupal, onde o conhecimento se refaz.

Nesta perspectiva, é possível investigar as representações sobre cidadania frente à modernidade, sistema complexo da era informacional, do mercado produtivo e mundialização do capital. O discurso da globalidade submete à “reconversão da dependência (...) Ela atua não apenas na economia, mas através de processos simbólicos e culturais” (DEL PINO, 2001, p.75).

Dada a polissemia do conceito de cidadania, é de relevância compreender e elucidar a efetividade das propostas educacionais, a partir de suas próprias conceituações, que tem como objetivo primordial, formar cidadãos.

Para Oliveira e Werba (2002:107), uma das principais vantagens da teoria das representações sociais é a sua capacidade de descrever uma realidade que existe e da qual muitas vezes não nos damos conta, mas que possui grande poder mobilizador e explicativo.

As autoras argumentam ainda que, ao praticarmos determinadas ações, não o fazemos por razões lógicas, racionais ou cognitivas, mas, principalmente, por razões simbólicas. A teoria das representações sociais chama atenção para essa realidade e tenta mostrar a importância de se conhecer essas representações para compreender o comportamento das pessoas.

Diante das possibilidades que o sujeito tem de conceber, pensar, elaborar, refletir, reproduzir, construir e representar a realidade com a qual interage, justifica-se a importância de ser uma teoria que vem se expandindo unindo o individual e o social no que lhe confere o psicossociológico. “Para pôr em ação tal perspectiva, unindo as abordagens psicológicas e sociais, é preciso que nos interessemos por contextos sociais reais e adotemos um ponto de vista pluridisciplinar” (JODELET, 2005, p.50).



A TRS se aplica na elucidação dos mais diversos contextos e aspectos da vida social e cultural. Sua aplicabilidade no campo da Educação possibilita a organização e ampliação dos conhecimentos sobre a educação, em especial o desvelar do conceito de cidadania e do objetivo mesmo da Educação Básica, descortinando as influências sócio-culturais e econômicas que incidem sobre o ideário das propostas e reformas educacionais. O interesse pela teoria das Representações Sociais, neste contexto, não foi para discutir sua epistemologia, mas sim de recorrer a teoria das Representações Sociais como recurso metodológico.

### 3.4- OS CAMINHOS DA PESQUISA

Para se chegar aos objetivos propostos, tomou-se como base referencial para análise os seguintes documentos: A Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961- Diretrizes e Bases; a Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971 fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º 2º graus; a Constituição Federal/1988- Dos Princípios fundamentais; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996, e os PCNEM/1999 e parte das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998, contidas nos PCNEM.

Os procedimentos metodológicos foram: a) Quanto à finalidade: pura ou fundamental (sem o objetivo de utilização imediata dos resultados); b) Quanto ao objeto de investigação: pesquisa exploratória (objeto desconhecido) e c) Quanto aos procedimentos adotados: pesquisa de procedimento predominantemente qualitativo: amostra significativa, na qual o importante não é a quantidade, mas a qualidade da informação. Tenta-se compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses significados” (BOGDAN & BIKLEN, 1994:70). Além disso, a pesquisa qualitativa possibilita uma múltipla visão da realidade estudada é um olhar sobre o objeto de estudo integrado ao contexto no qual está inserido, percebendo a simultaneidade e as interações mútuas entre os elementos analisados.

O procedimento de análise dos dados considerou a análise de conteúdo na perspectiva proposta por BARDIN (2002), o qual foi organizado por meio de um processo de categorização a partir dos recortes documentais [...], pois “tudo

que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo” (P. HENRY & S. MOSCOVICI, 1968 APUD BARDIN, 2002). A análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos que visa apresentar o conteúdo de outra forma, diferente da original, é uma busca de outras realidades através da mensagem (BARDIN, 2002). Considerando que categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos e que sob um título genérico o agrupamento é efetuado em razão dos elementos comuns (BARDIN, 2002), ainda sob a luz deste referencial, o critério adotado foi o semântico, procedendo duas etapas, o *inventário*: o isolamento dos elementos e a *classificação*: reorganização dos elementos em conformidade com a mensagem.

A base empírica foi construída a partir de recorte documental, procedendo a categorização conforme o critério semântico, ou seja, a mensagem foi reelaborada em conformidade com os conceitos de cidadania presentes nos documentos e, posteriormente reorganizado em duas etapas: o isolamento e a classificação dessas mensagens conforme são apresentados no quadro A e B. Da classificação são abstraídas as representações em conformidade com os significados apresentados a partir da categorização.

Para justificar e explicar as representações encontradas e, referenciadas, pelos próprios textos dos PCNEM, recorreremos as Orientações Curriculares do Ensino Médio (2004), por apresentar maior criticidade a reforma curricular.

Recorreremos, ainda, aos fundamentos epistemológicos do método dialético materialista pelo seu potencial explicativo, buscando explicitar o que justifica as novas concepções de cidadania na atualidade. O que proporcionou compreender o objeto de estudo integrado ao contexto em que foi criado e no qual está inserido e, perceber a simultaneidade e as interações mútuas entre os elementos analisados.

## 3.5 BASE EMPÍRICA

## Quadro-A

DOCUMENTOS	CONTEÚDOS	CATEGORIZAÇÃO
LEI 4.024 de 20 de dezembro de 1961- Diretrizes e Bases	Art.1º A educação nacional inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: a) A compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;	Direitos e deveres do cidadão.
LEI 5.692 de 11 de agosto de 1971 fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º 2º graus	Art. 1º - O ensino de 1º 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.	Preparo para o exercício consciente da cidadania.
Constituição Federal/1988- Dos Princípios fundamentais	Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado democrático de direito e tem como fundamentos: I- A soberania; II- A cidadania; III- A dignidade da pessoa humana; IV- Os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V- O pluralismo político.	Cidadania como fundamento do Estado Democrático.
LDB/1996/Seção I- Da Educação	- Art. 205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.	Cidadania como direito de todos e dever do Estado [...] preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
TÍTULO II- DOS Princípios e Fins da Educação Nacional	- Art. 2º a educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.	A educação tem por finalidade o desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

SEÇÃO I- Das Disposições Gerais	- Art. 22 A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.	A finalidade da educação é assegurar uma formação comum indispensável para o exercício da cidadania.
SEÇÃO IV- Do Ensino Médio	- Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: II- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;	O ensino médio tem dentro de suas finalidade a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando.
	Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: I- destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;	O currículo do ensino médio tem dentre as suas diretrizes o exercício da cidadania.
	III-domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania;	Conhecimentos da Filosofia e da Sociologia necessários ao exercício da cidadania.
TITULO VIII Das Disposições Gerais	Art. 85. Qualquer cidadão habilitado com a titulação própria poderá exigir a abertura de concurso público de provas...	Cidadão habilitado.
PCNEM/1998 - O papel da Educação na sociedade tecnológica	[...] O novo paradigma emana da compreensão de que , cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo. Segundo Tedesco, aceitar tal perspectiva otimista seria admitir que vivemos <i>“uma circunstância histórica inédita, na qual as capacidades para o desenvolvimento produtivo seriam idênticas para o papel do cidadão e para o desenvolvimento social”</i> . ou seja, admitindo tal	O novo paradigma educacional: e educação como formadora das competências para o trabalho. Trabalho para a cidadania e para o

	<p>correspondência entre as competências exigidas para o exercício da cidadania e para as atividades produtivas, recoloca-se o papel da educação como elemento de desenvolvimento social.[...] Em contra partida, é importante compreender que a aproximação entre competências desejáveis em cada uma das dimensões sociais não garante uma homogeneização das oportunidades sociais. Há que considerar a redução dos espaços para os que vão trabalhar em atividades simbólicas, em que o conhecimento é o instrumento principal, os que vão continuar atuando em atividades tradicionais e, o mais grave, os que se vêem excluídos. [...] Um outro dado a considerar diz respeito a necessidade do desenvolvimento das competências básicas tanto para o da cidadania quanto para o desempenho de atividades profissionais. A garantia de que todos desenvolvam e ampliem suas capacidades é indispensável para se combater a dualização da sociedade, que gera desigualdades cada vez maiores. [...] De que competências se está falando? Da capacidade de abstração, do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. Estas são competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático. p. 23/24 [...] A revolução tecnológica, por sua vez, cria novas formas de socialização, processos de produção e, até mesmo, novas definições de identidade individual e coletiva. Diante desse mundo globalizado, que apresenta múltiplos desafios para o homem, a educação surge como uma utopia necessária indispensável à humanidade na sua construção da paz, da liberdade e da justiça social. Deve ser encarada, conforme o Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, da UNESCO, <i>“entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduz a um desenvolvimento mais harmonioso, mais autêntico. De modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões e as guerras”</i>. [...] Considerando-se tal contexto, buscou-se construir novas alternativas de organização curricular para o</p>	desenvolvimento social
--	---	------------------------

	<p>Ensino Médio comprometidas, de um lado com o novo significado do trabalho no contexto da globalização e, de outro, com o sujeito ativo, a pessoa humana que se aprimorar, como tal, no mundo do trabalho e na prática social. Há portanto, necessidade de se romper com modelos tradicionais, para que se alcancem os objetivos propostos para o Ensino Médio.[...] A perspectiva é de uma aprendizagem permanente, de uma formação continuada, considerando como elemento central dessa formação a construção da cidadania em função dos processos sociais que se modificam. [...] Alteram-se, portanto, os objetivos de formação no nível do Ensino Médio. Prioriza-se a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. p.25</p> <p>[...] É importante destacar, tendo em vista tais reflexões, as considerações oriundas da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, incorporada nas determinações da Lei 9.394/96:</p> <p>a) a educação deve cumprir um tripulo papel: econômico, científico e cultural;</p> <p>b) a educação deve ser estruturada em quatro alicerces: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. p. 27</p>	
PCNEM - A Reforma curricular e a organização do Ensino Médio	<p>O currículo, enquanto instrumentação da cidadania democrática, deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando a integração de homens e mulheres no tríptico universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva. p.29</p>	<p>O currículo como instrumentação da cidadania democrática.</p>
PCNEM-DCNEM/Parecer CEB nº 15/98 aprovado em 01/06/98 – 2.Diretrizes Curriculares: o papel do Conselho Nacional de Educação- 2.1Obrigatoriedade legal e consenso político	<p>Nessa perspectiva, a tarefa do CNE, no tocante às DCNEM, se exerce visando a três objetivos principais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-sistematizar os princípios e diretrizes gerais contidos na LDB;</li> <li>-explicitar os desdobramentos desses princípios no plano pedagógico e traduzi-los em diretrizes que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional;</li> <li>-dispor sobre a organização curricular da formação básica nacional e suas relações com a parte diversificada, e a formação para o trabalho. p.63/64</li> </ul>	<p>Organização curricular deve relacionar a formação básica comum, formação diversificada e a formação para o trabalho.</p>
2.2 Educação pós-obrigatória no Brasil: exclusão a ser superada	<p>A demanda por ascender a patamares mais avançados do sistema de ensino é visível na sociedade brasileira. Essa ampliação de aspirações decorre não apenas da urbanização e modernização conseqüentes do crescimento econômico, mas</p>	<p>Educação sinônimo de ascensão social. Superação da noção</p>

	<p>também de uma crescente valorização da educação como estratégia de melhoria de vida e empregabilidade. Dessa forma, aquilo que no plano legal foi durante décadas estabelecido como obrigação, passa a integrar, no plano político, o conjunto de direitos da cidadania. [...] O aumento ainda lento, porém contínuo, dos que conseguem concluir a escola obrigatória, associado à tendência para diminuir a idade dos concluintes, vai permitir a um número crescente de jovens ambicionar uma carreira educacional mais longa. Por outro lado, a demanda por Ensino Médio vai também partir de segmentos já inseridos no mercado de trabalho que aspiram a melhoria salarial e social e precisam dominar habilidades que permitam assimilar e utilizar produtivamente recursos tecnológicos novos e em acelerada transformação. [...] No primeiro caso, são jovens que aspiram a melhores padrões de vida e de emprego. No segundo, são adultos e jovens adultos, via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela do Ensino Médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto sócio-economicamente, pela incorporação crescente de jovens e jovens adultos originários de grupos sociais, até o presente, sub-representados nessa etapa da escolaridade. [...] Contam-se portanto em número de oito dígitos os cidadãos e cidadãs brasileiros a quem será preciso oferecer alternativas de educação e preparação profissional para facilitar suas escolhas de trabalho, de normas de convivência, de formas de participação na sociedade. E quanto mais melhorar o desempenho do Ensino Fundamental, mais esse desafio concentrar-se-á no Ensino Médio. [...] Finalmente, como mostra o mencionado estudo, a onda de adolescentes acontece num momento de escassas oportunidades de trabalho e crescente competitividade pelos postos existentes. Na verdade, os dois fenômenos somados – escassez de emprego e aumento geracional de jovens - respondem pela expressiva diminuição, na população de adolescentes, da porcentagem dos que já fazem parte da população economicamente ativa. Este é um indicador a mais de que essa população vai tentar permanecer mais tempo no sistema de ensino, na expectativa de receber o preparo necessário para conseguir um emprego. [...] Esse desequilíbrio se explica também por década de crescimento econômico excludente, que aprofundou a fratura social e produziu a pior distribuição de renda do mundo. A esse padrão de crescimento associa-se uma desigualdade educacional que transformou em</p>	<p>de obrigação (deveres) para o conteúdo no plano político, ou seja o conjunto de direitos de cidadania.</p>
--	--	---

	<p>privilegio o acesso a um nível de ensino cuja universalização é hoje considerada estratégia para a competitividade econômica e o exercício da cidadania. [...] O momento que vive a educação brasileira nunca foi tão propício para pensar a situação de nossa juventude numa perspectiva mais ampla do que a de um destino dual. A nação anseia por superar privilégios, entre eles educacionais, a economia demanda recursos humanos mais qualificados. Esta é uma oportunidade histórica para mobilizar recursos, inventividade e compromisso na criação de formas de organização institucional, curricular e pedagógica que superem o status de privilégio que o Ensino Médio ainda tem no Brasil, para atender, com qualidade, clientela de origens, destinos sociais e aspirações muito diferenciados. p.64/65/66.</p>	
<p>2.3 As bases Legais do Ensino Médio brasileiro</p>	<p>A concepção da preparação para o trabalho, que fundamenta o Artigo 35, aponta para a superação da dualidade do Ensino Médio: Essa preparação será <b>básica</b>, ou seja, <b>aquela que deve ser base para a formação de todos e para todos os tipos de trabalho</b>. Por ser básica, terá como referência as mudanças nas demandas do mercado de trabalho, daí a importância da capacidade de continuar aprendendo; não se destina apenas àqueles que já estão no mercado de trabalho ou que nele ingressarão a curto prazo; nem será preparação para o exercício de profissões específicas ou para a ocupação de postos de trabalho determinados. Assim entendida, a preparação para o trabalho- fortemente depende da capacidade de aprendizagem-destacará a relação da teoria com a prática e a compreensão dos processos produtivos enquanto aplicações das ciências, <b>em todos os conteúdos curriculares</b>. A preparação básica o trabalho não está, portanto, vinculada a nenhum componente curricular em particular, pois o trabalho deixa de ser obrigação – ou privilégio – de conteúdos determinados para integrar-se ao currículo como um todo. Finalmente, no Artigo 36, as diretrizes para a organização do currículo do Ensino Médio, a fim de que o aluno apresente o perfil de saída preconizado pela lei, estabelecem o conhecimento dos princípios científicos e tecnológicos da produção no nível do <b>domínio</b>, reforçando a importância do trabalho no currículo. Destaca-se a importância que o Artigo 36 atribui às linguagens: à Língua Portuguesa, não apenas enquanto expressão e comunicação, mas como forma de acessar conhecimentos e exercer a cidadania; as linguagens contemporâneas, entre as quais é possível identificar suportes</p>	<p>Dualidade do ensino médio :  terminalidade  (profissionalização) x  continuidade dos estudos,  portanto visão mais  propedêutica.  Exercício da cidadania.</p>



	decisivos para os conhecimentos tecnológicos a serem dominados.p.70	
2.4 O Ensino Médio no Mundo: uma transformação acelerada	<p>O desafio de ampliar a cobertura do Ensino Médio ocorre no Brasil ao mesmo tempo em que, no mundo todo, a educação posterior à primária passa por revisões radicais nas suas formas de organização institucional e nos seus conteúdos curriculares. Etapa de escolaridade que tradicionalmente acumula as funções propedêuticas e de terminalidade, ela tem sido a mais afetada pelas mudanças nas formas de conviver, de exercer a cidadania e de organizar o trabalho, impostas pela nova geografia política do planeta, pela globalização econômica e pela revolução tecnológica.p70/71.</p> <p>Espera-se que a escola contribua para a constituição de uma cidadania de qualidade nova, cujo exercício reúna conhecimentos e informações a um protagonismo responsável, para exercer direitos que vão muito além da representação política tradicional:emprego, qualidade de vida, meio ambiente saudável, igualdade entre homens e mulheres, enfim, ideais afirmativos para a vida pessoal e para a convivência.Diante da violência, do desemprego e da vertiginosa substituição tecnológica, revigoram-se as aspirações de que a escola, especialmente a média, contribua para a aprendizagem de competências de caráter geral, visando a constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que escolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social. [...]Nas condições contemporâneas de produção de bens serviços e conhecimentos, a preparação de recursos humanos para um desenvolvimento sustentável supõe desenvolver a capacidade de assimilar mudanças tecnológicas e adaptar-se a novas formas de organização do trabalho. Esse tipo de preparação faz necessário o prolongamento da escolaridade e a ampliação das oportunidades de continuar aprendendo. Formas equilibradas de gestão dos recursos naturais, por seu lado, exigem políticas de longo prazo, geridas ou induzidas pelo Estado e sustentadas de modo contínuo e regular por toda a população, na forma de hábitos preservacionistas racionais e bem informados.</p>	Cidadania de qualidade nova: além da representação política: adaptável e flexível as mudanças
2.5 Respostas a uma convocação	Sintonizadas com as demandas educacionais mais contemporâneas e com as iniciativas mais recentes que os sistemas de ensino do mundo todo vêm articulando para respondê-las, a LDB busca conciliar humanismo e tecnologia, conhecimento dos princípios científicos que presidem a produção moderna e	Diversificar as oportunidades de formação- produção moderna e Cidadão pleno

	exercício da cidadania plena, formação ética e autonomia intelectual. Esse equilíbrio entre finalidades “personalistas” e “produtivistas” requer uma visão unificadora, um esforço tanto para superar os dualismos, quanto diversificar as oportunidades de formação.	
3. Fundamentos estéticos, políticos e éticos do novo Ensino Médio	A prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e de suas escolas, as formas de convivência no ambiente escolar, os mecanismos de formulação e implementação de políticas, os critérios de alocação de recursos, a organização do currículo e das situações de aprendizagem, os procedimentos de avaliação deverão ser coerentes com os valores estéticos, políticos e éticos que inspiram a Constituição e a LDB, organizados sob três consignas: sensibilidade, igualdade e identidade.	Organização escolar inspirada na sensibilidade igualdade e identidade
3.1 A estética da sensibilidade	Como expressão do tempo contemporâneo, a estética da sensibilidade vem substituir a da repetição e padronização, hegemônica na era das revoluções industriais. Ela estimula a <b>criatividade</b> , o <b>espírito inventivo</b> , a <b>curiosidade pelo inusitado</b> , a <b>afetividade</b> , para facilitar a constituição de identidades capazes de <b>suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente.</b> [...]Nos produtos da atividade humana, sejam eles bens, serviços ou conhecimentos, a estética da sensibilidade valoriza a <b>qualidade</b> . Nas práticas e processos, a <b>busca de aprimoramento</b> permanente.Ambos, qualidade e aprimoramento, associam-se ao prazer de fazer bem feito e à insatisfação com o razoável, quando é possível realizar o bom, e com este, quando o ótimo é factível. Para essa concepção estética, o ensino de má qualidade é, em sua feiúra, uma agressão à sensibilidade e, por isso, será também antidemocrático e antiético. [...] Finalmente, a estética da sensibilidade não exclui outras estéticas, próprias de outros tempos e lugares. Como forma mais avançada de expressão ela as subassume, explica, entende, critica, contextualiza porque <b>não convive com a exclusão, a intolerância e a intransigência.</b>	Cidadão criativo e flexível
3.2 Política da Igualdade	A política da igualdade incorpora a igualdade formal, conquista do período de constituição dos grandes Estados Nacionais. Seu ponto de partida é o reconhecimento dos direitos humanos e o exercícios dos direitos e deveres da cidadania como fundamento da preparação do educando para vida civil. [...]Para essa sociedade, a política da igualdade vai se expressar também na <b>busca da equidade</b> no acesso à educação, ao emprego, à saúde, ao meio ambiente	Reconhecimento dos direitos humanos e o exercício dos direitos e deveres da cidadania como fundamento da preparação do educando para a vida civil.

	<p>saudável e a outros benefícios sociais, e <b>no combate a todas as formas de preconceito e discriminação</b> por motivo de raça, sexo, religião, cultura, condição econômica, aparência ou condição física. A política da igualdade se traduz pela <b>compreensão e respeito ao Estado de Direito</b> e a seus princípios constitutivos abrigados na Constituição: o <b>sistema federativo e o regime republicano democrático</b>. Mas contextualiza a igualdade na sociedade da informação, como valor que é <b>público</b> por ser do interesse de todos, não exclusivamente do <b>Estado</b>, muito menos do governo. Nessa perspectiva, a política da igualdade deverá fortalecer uma <b>forma contemporânea de lidar com o público e o privado</b>. E aqui ela associa-se à ética, ao valorizar atitudes e condutas responsáveis em relação aos bens e serviços tradicionalmente entendidos como “públicos”, no sentido estatal, e afirmativas na demanda de transparência e democratização no tratamento dos assuntos públicos.[...] (...) <b>Respeito ao bem comum com protagonismo</b> constitui assim uma das finalidades mais importantes da política da igualdade e se expressa por <b>condutas de participação e solidariedade, respeito e senso de responsabilidade, pelo outro e pelo público</b>. [...]Um dos fundamentos da política da igualdade é a estética da sensibilidade. É desta que lança mão quando <b>denuncia estereótipos</b> que alimentam as discriminações e quando, reconhecendo a diversidade, afirma que oportunidades iguais são necessárias, mas não suficientes, para oportunizar <b>tratamento diferenciado visando a promover igualdade entre desiguais</b>. A política da igualdade, inspiradora do ensino de todos os conteúdos curriculares, é, ela mesma, um conteúdo de ensino, sempre que nas ciências, nas artes, nas linguagens estiverem presentes os temas de direitos da pessoa humana, do respeito da responsabilidade, e sempre que os significados dos conteúdos curriculares se contextualizarem nas relações pessoais e práticas sociais convocatórias da igualdade.[...]Mas acima de tudo, <b>a política da igualdade deve ser praticada na garantia de igualdade de oportunidades e de diversidade de tratamentos dos alunos e professores para aprender a aprender a ensinar os conteúdos curriculares</b>.(...) p.76 /77/78.</p>	
3.3 A ética da identidade	A ética da identidade substitui a moralidade dos valores abstratos da era industrialista e busca a finalidade ambiciosa de reconciliar no coração humano aquilo que o dividiu desde os primórdios da idade moderna: o mundo da moral e o	Educação para a construção de identidades que repondam a novas

	<p>mundo da matéria, o privado e público, enfim, a contradição expressa pela divisão entre “igreja” e o “estado”. Essa ética <b>se constitui a partir da estética e da política, e não por negação delas. Seu ideal é o humanismo de um tempo de transição.</b> [...] Como princípio educativo, a ética só é eficaz quando desiste de formar pessoas “honestas”, “caridosas” ou “leais” e reconhece que a educação é um <b>processo de construção de identidades.</b> Educar sob inspiração da ética não é transmitir valores morais, mas criar as condições para que as identidades se constituam <b>pelo desenvolvimento da sensibilidade e pelo reconhecimento do direito à igualdade</b> a fim de que orientem suas condutas por valores que respondam às exigências do seu tempo. [...] Autonomia e reconhecimento da identidade do outro se associam para construir identidades mais aptas a incorporar a <b>responsabilidade</b> e a <b>solidariedade.</b> Neste sentido, a ética da identidade supõe uma racionalidade diferente daquela que preside à dos valores abstratos, porque visa a formar <b>pessoas solidárias e responsáveis por serem autônomas.</b> P.78/79</p>	exigências de seu tempo
<p>4. Diretrizes para uma pedagogia da qualidade/ 4.1 Identidade, diversidade, autonomia</p>	<p><b>Os sistemas e os estabelecimentos de Ensino Médio deverão criar e desenvolver, com a participação da equipe docente e da comunidade, alternativas institucionais com identidade própria, baseadas na missão de educação do jovem, usando ampla e destemidamente as várias possibilidades de organização pedagógica, espacial e temporal, e de articulações e parcerias com instituições públicas ou privadas, abertas pela LDB, para formular políticas de ensino focalizadas nessa faixa etária, que contemplem a formação básica e a preparação geral para o trabalho, inclusive, se necessário e oportuno, integrando as séries finais do Ensino Fundamental com o Ensino Médio, em virtude da proximidade de faixa etária do alunado e das características comuns de especialização disciplinar que esses segmentos do sistema de ensino guardam entre si. [...] A diversificação deverá ser acompanhada de sistemas de avaliação que permitam o acompanhamento permanente dos resultados, tomando como referência as competências básicas a serem alcançadas por todos os alunos, de acordo com a LDB, as presentes diretrizes e as propostas pedagógicas das escolas.</b></p>	Educação para a formação básica e preparação geral para o trabalho- preparação diversificada
<p>4.2 um currículo voltado para as competências</p>	<p>[...] Ao propor a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos do processo produtivo, <b>a LDB insere a experiência cotidiana e o trabalho no</b></p>	Educação para a formação de competências básicas:

básicas	<p><b>currículo do Ensino Médio como um todo e não apenas na sua Base Comum</b>, como elementos que facilitarão a tarefa educativa de explicitar a relação entre teoria e prática. Sobre este último aspecto, dada sua importância para as presentes diretrizes, vale a pena deter-se. Os processos produtivos dizem respeito a todos os bens, serviços e conhecimentos com os quais o aluno se relaciona no seu dia-a-dia, bem como àqueles processos com os quais se relacionará mais sistematicamente na sua formação profissional. Para fazer a ponte entre teoria e prática, de modo a entender como a prática (processo produtivo) está ancorado na teoria (fundamentos científicos-tecnológicos), é preciso que a escola seja uma experiência permanente de estabelecer relações entre aprendido e o observado, seja espontaneamente, no cotidiano em geral, seja sistematicamente, no contexto específico de um trabalho e suas tarefas laborais.</p>	compreender os fundamentos científicos-tecnológicos do processo produtivo- explicitar a relação entre teoria e prática
	<p>(...) A contextualização evoca por isso áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social cultural, e mobiliza competências cognitivas já adquiridas. As dimensões de vida ou contextos valorizados explicitamente pela LDB são trabalho e cidadania. [...]O <b>trabalho</b> é o contexto mais importante da experiência curricular no Ensino Médio, de acordo com as diretrizes traçadas pela LDB em seus Artigos 35 e 36. O significado desse destaque deve ser devidamente considerado: na medida em que o Ensino Médio é parte integrante da Educação Básica e que o trabalho é princípio organizador do currículo, muda inteiramente a noção tradicional de educação geral acadêmica ou, melhor dito, acadêmica. O trabalho já não é mais limitado ao ensino profissionalizante. Muito ao contrário, a lei reconhece que nas sociedades contemporâneas, todos, independentemente de sua origem ou destino sócio profissional, devem ser educados na perspectiva do trabalho enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de exercício da cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias.[...]O contexto do trabalho é também imprescindível para a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos a que se refere o Artigo 35 da LDB. Por sua própria natureza de conhecimento aplicado as tecnologias, sejam elas da linguagens e comunicação, da informação, do planejamento e gestão, ou as mais tradicionais, nascidas no âmbito das Ciências da Natureza, só podem ser entendidas de forma</p>	O trabalho como princípio organizador do currículo: não só profissionalizante, mas para preparação de escolhas profissionais futuras e espaço do exercício da cidadania

significativa se contextualizadas no trabalho.
--

### 3.6- INVENTÁRIO SEMÂNTICO E CLASSIFICAÇÃO DA MENSAGEM

#### Quadro- B

<b>CATEGORIZAÇÕES</b>	<b>CLASSIFICAÇÃO</b>	<b>SIGNIFICADOS</b>
Direitos e deveres do cidadão.	Exercício democrático	Cidadania de direitos e deveres
Preparo para o exercício consciente da cidadania.	Educação para ao exercício consciente da cidadania	Educação para a cidadania
Cidadania como fundamento do Estado Democrático.	Cidadania para a democracia	Cidadania para a democracia
Cidadania como direito de todos e dever do Estado [...] preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.	Exercício democrático	Cidadania de direitos e deveres ; Educação para a cidadania e qualificação do trabalhador
A educação tem por finalidade o desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.	Educação como finalidade	Educação para a cidadania e qualificação do trabalhador
A finalidade da educação é assegurar uma formação comum indispensável para o exercício da cidadania.	Educação como finalidade indispensável	Educação para a cidadania
O ensino médio tem dentro de suas finalidades a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando.	Ensino médio tem a finalidade da preparação básica para o trabalho e cidadania	Educação para a cidadania e para o trabalho
O currículo do ensino médio tem dentre as suas diretrizes o exercício da cidadania.	Curriculo Esino Médio Diretrizes para o exercício da cidadania	Educação para a cidadania
Conhecimentos da Filosofia e da Sociologia	Educação para a cidadania	Educação para a cidadania

necessários ao exercício da cidadania.		
Cidadão habilitado.	Cidadania habilitada	Trabalhador cidadão
O novo paradigma educacional: e educação como formadora das competências para o trabalho. Trabalho para a cidadania e para o desenvolvimento social	Educação para a formação de competências para o trabalho para a cidadania e desenvolvimento social	Trabalhador cidadão Cidadão de formação flexível
O currículo como instrumentação da cidadania democrática.	Formação da cidadania democrática	Educação para a cidadania democrática
Organização curricular deve relacionar a formação básica comum, formação diversificada e a formação para o trabalho.	Educação para a formação do trabalhador flexível	Trabalho para a cidadania Cidadão de formação flexível
Educação sinônimo de ascensão social. Superação da noção de obrigação(deveres)para o conteúdo no plano político,ou seja o conjunto de direitos de cidadania.	Educação para o desenvolvimento e exercício da cidadania	Cidadão produtivo
Dualidade do ensino médio: terminalidade (profissionalização) x continuidade dos estudos, portanto visão mais propedêutica. Exercício da cidadania.	Educação para a instrumentalização e exercício da cidadania	Trabalho para a cidadania Cidadão de formação flexível
Cidadania de qualidade nova: além da representação política: adaptável e flexível as mudanças	Cidadania nova, participação política: cidadão adaptável e flexível	Cidadão de formação flexível
Diversificar as oportunidades de formação- produção moderna e Cidadão pleno	Formação diversificada- produção moderna cidadão pleno	Cidadão de formação flexível Cidadão produtivo
Organização escolar inspirada na sensibilidade igualdade e identidade	Educação para a cidadania de direitos	Cidadania de direitos e deveres
Educação para a formação do cidadão criativo e flexível	Educação para cidadania criativa e flexível	Cidadão de formação flexível
Reconhecimento dos direitos humanos e o exercício dos direitos e deveres da cidadania como fundamento da preparação do educando para a vida	Educação para o exercício da cidadania civil	Cidadania de direitos e deveres

civil.		
Educação para a construção de identidades que respondam a novas exigências de seu tempo	Educação para a construção de identidades a que respondam as novas exigências	Cidadão de formação flexível
Educação para a formação básica e preparação geral para o trabalho- preparação diversificada	Educação para a formação básica e preparação diversificada do trabalhador cidadão	Cidadão de formação flexível
Educação para a formação de competências básicas: compreender os fundamentos científico-tecnológico do processo produtivo- explicitar a relação entre teoria e prática	Educação para a formação básica do cidadão produtivo	Cidadão produtivo
O trabalho como princípio organizador do currículo: não só profissionalizante, mas para preparação de escolhas profissionais futuras e espaço do exercício da cidadania	Trabalho e educação para a cidadania	Cidadania produtiva Cidadão de formação flexível



### 3.7- O QUE REVELAM OS SIGNIFICADOS DO INVENTÁRIO SEMÂNTICO

Nos documentos referentes à LEI 4.024 de 20 de dezembro de 1961- Diretrizes e Bases, LEI 5.692 de 11 de agosto de 1971 fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º 2º graus e a Constituição Federal/1988 e a LDB/1996, os elementos de cidadania emergem como direitos e deveres e, paulatinamente a educação é incorporada como ferramenta para preparar o cidadão “consciente” de mudanças e não para as transformações. O exercício da cidadania passa, então, a ser o fundamento para o Estado democrático e não ao contrário. Não é o Estado democrático que irá criar condições políticas e meio para a participação democrática. A responsabilização pela democracia é repassada à escola por meio da formação do cidadão, que por sua vez fará o Estado democrático.

A emergência de cidadania se apresenta na Lei nº 9394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, com maior ênfase ao Ensino Médio. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio- PCNEM/1999 corroboram ao estabelecido pela LDB e explicitam e vinculam o papel da educação à tarefa de instrumentalidade, para formar cidadãos e prepará-los para o trabalho. Contudo, o papel do Estado de Bem Estar Social não é mencionado, bem como não é mencionado como a educação e o cidadão terão autonomia para sua execução.

Nesse contexto, a partir da emergência de “cidadania”, as representações sociais vão se apresentando com significados já incorporados ao mercado produtivo e nos processos de trabalho. A formação do “trabalhador cidadão”; do “cidadão flexível” e do “cidadão produtivo” se justifica pela necessidade de atender a demanda do mercado produtivo do mundo contemporâneo em constante desenvolvimento tecnológico. As justificativas e explicações das representações encontradas são referenciadas, aqui pelos próprios textos dos PCNEM, mas são evidenciadas e elucidadas com maior criticidade pelas Orientações Curriculares do Ensino Médio (2004).

O contexto do trabalho é considerado o mais importante pelas DCNEM, chegando ao exagero de afirmar que as tecnologias, tanto as associadas às linguagens como as relacionadas às ciências, “só podem ser aprendidas de forma significativa

se contextualizadas no trabalho” (Brasil, 1999, p. 93). E assumem ainda que a estreita relação entre a contextualização e o trabalho tem lugar na literatura que trata dos programas de formação profissional. Com isso, fica difícil para as Diretrizes Curriculares escaparem às críticas de submissão ao mundo do trabalho (BRASIL, 2004, p.189).

A justificativa da reforma educacional proposta pelos PCNEM se fundamenta na formação da cidadania e preparação para o trabalho, apresentando um novo papel da educação na sociedade tecnológica. Estamos diante do novo, ou seja, “novo” currículo, “novo” papel da educação em uma “nova” sociedade e que necessita de um “novo” “cidadão trabalhador” que atenda às “novas” demandas do mercado produtivo com suas “novas” tecnologias.

A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção. O novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproxima-se das necessárias à inserção no processo produtivo (Brasil, 1999, p. 23) .

Para atender essa “nova” demanda, vale lembrar que é de mercado, e para compreender esse “novo” paradigma é necessário que a educação pense no desenvolvimento de novas competências, comprometendo-se com cidadão em sua formação flexível e adaptável, que garanta sua inserção no processo produtivo. A educação, assim como está proposta na reforma curricular para o ensino médio, não pode se limitar a instrumentalização e profissionalizações flexíveis, deixando à margem a formação cidadã, alheia das discussões do aparato ideológico que a educação é submetida pelos interesses do mercado trabalho.

A excessiva instrumentalização do currículo que uma proposta como esta pode produzir, *desvia* e *deforma* os objetivos da educação básica, descaracterizando os conhecimentos e as potencialidades mais profundas que é a formação do cidadão e o desenvolvimento do ser humano (Brasil, 2004, p. 351).

Surge, então, a representação combinada de dois significados, ou seja, o desenvolvimento pleno seria uma constante formação do “trabalhador

cidadão” em constante aprender a aprender, surge o “cidadão de formação flexível” e, conseqüentemente, ele será um “cidadão produtivo”.

(...) sem necessariamente aprofundar os pressupostos e compromissos político-ideológico mais amplos a que um governo está obrigado na sua ação e decisões, reconhecemos o mal-encontro de um “triumfalismo mercadológico” , um “milenarismo tecnológico”: o mercado triunfou, mas é exigente, a salvação é o domínio das tecnologias. As tecnologias não encerram esse condão de fazer milagres. Mas, na falta de utopias políticas, restauram as utopia econômico-tecnológicas. As DCN vendem as tecnologias como promessa de felicidade (Brasil, 2004, p. 352).

Adaptar-se ao mundo do trabalho e preparar-se para o uso das novas tecnologias seria suficiente para ser “trabalhador-cidadão-flexível-produtivo”. A educação e a formação não são pensadas, refletidas para a necessidade de transformação das condições sociais vigentes. O cidadão não é sujeito de mudanças, é sujeitado às mudanças com flexibilidade na formação profissionalizante, técnica e propedêutica.

“A perspectiva é de uma aprendizagem permanente, de uma formação continuada, considerando como elemento central dessa formação a construção da cidadania em função dos processos sociais que se modificam.” (Brasil, 1999, p.25)

A própria “construção da cidadania”, preconizada da Constituição Federal aos PCN, passado pela LDB e DCN, fica “mutilada”, pois o que se pretende é que ela se limite a “entender” como ocorrem os fenômenos sociais, para o que os conhecimentos de Sociologia contribuiriam. Aqui, percebemos reflexo do todo na parte: cidadania “para mudar” ou “para adaptar” ao mundo? [...] ... “entender o processo de mundialização do capital” ou “entender o problema do desemprego estrutural”...(Brasil, 2004, p. 357)

A conjuntura política, econômica e social não é pensada, refletida para o entendimento dos amplos aspectos da organização mundial que a globalização tem submetido o Estado ao processo de produção neoliberal. Também não é pensada qual a identidade da juventude atual.

A partir dessa posição, os PCNEM revelam maior preocupação com a inserção do jovem no mercado de trabalho do que com a crise de identidade que a juventude atual experimenta num mundo em que as possibilidades de futuro são difusas ou

pouco promissoras, e de questionamento em relação ao modelo de sociedade em que nos inserimos. (Brasil, 2004, p.319)

A concepção de cidadania levantada pelas representações sociais expressas nos documentos oficiais da Educação Básica, em particular os PCNEM, explicita significados de uma “cidadania-flexível-produtiva”. O novo cidadão deve se apropriar do novo currículo, adquirir novas competências e se adaptar ao mundo em constantes mudanças econômicas, sociais e tecnológicas.

...capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição de procurar e aceitar as críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. (Brasil, 1999, p.24)

A formação do cidadão é pensada para ser continuada, adaptável, versátil, flexível e produtiva. Para tanto, deve se formar competências essenciais para o desempenho das atividades profissionais.

Desenvolver estas competências é o desafio da escola de Ensino Médio, que, até aqui, cobre pequena parcela da população, na faixa etária própria para esse grau de ensino, e mantém postura tradicional e distanciada das mudanças sociais. O documento afirma, ainda, que, se não enfrentar o desafio que está sendo posto, a escola de Ensino Médio acabará por se marginalizar. (Brasil, 2004, p.223)

Diante de tais constatações, pode-se afirmar que o sistema educacional está formando o cidadão liberal. Se a escola contribui de modo fundamental, para a manutenção e o desenvolvimento do capitalismo, contribuirá também para o domínio das competências, instrumentalizando o cidadão liberal a se habilitar para a competição pelos postos de trabalho.

Na concepção liberal, individualizante de sociedade e de ser humano, a função da escola é concebida para formar o “cidadão trabalhador” para adquirir novas competências e novas habilidades. Para o liberalismo, a sociedade é a somatória dos cidadãos. Com esta concepção a escola estará

instrumentalizando e habilitando para a competitividade, para que cada um na sua individualidade lute por seus direitos e sua colocação no mercado de trabalho. Nessa perspectiva, dificulta o exercício da cidadania e/ou impossibilita a ação coletiva e transformadora dos problemas sociais. O que contraria os preceitos mais amplos da formação cidadã, de uma ação emancipatória e transformadora que garanta a autonomia e a participação crítica dos sujeitos, conscientes do seu papel na sociedade

A reforma educacional está impregnada do discurso da inovação que, por conseguinte não tem nada de novo. O Ensino Médio, que já foi secundário, colegial e de 2º grau, carrega em sua trajetória a busca por uma identidade ainda não encontrada. A expansão do ensino médio público, não é suficiente para garantir sua qualidade, a igualdade de oportunidade a todos e a tão proclamada justiça social. A dívida é histórica, outrora não se tinha acesso, devendo passar pelo exame de admissão para o ingresso no ensino secundário, hoje se tem acesso, mas não se tem qualidade de ensino. A meritocracia prevalece para a tão sonhada ascensão social e ingresso no mercado de trabalho, para aqueles que buscam a educação como meio e fim.

Assim, as concepções de cidadania que expressam o ideário das propostas educacionais para o Ensino Médio tem uma concepção limitada. Se as representações sociais sobre cidadania se apresentam na perspectiva do “cidadão trabalhador”, do “cidadão flexível” e do “cidadão produtivo” temos uma cidadania restrita e alienada às exigências do mercado de trabalho, atendendo as demandas e a ideologia do mercado produtivo neoliberal. O trabalho passa a ser o preparador da “propriedade” dos direitos políticos e sociais, enquanto deveria ser a ação pedagógica emancipatória, na formação da identidade e da consciência crítica, proporcionando a autonomia de pensamento e a participação democrática e transformadora da realidade social que está instituída.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória histórica do atual Ensino Médio é marcada por reformas, constituindo esta modalidade de ensino, ora propedêutico ora profissionalizante, mas, sobretudo, os interessados em ingressar nessa modalidade de ensino, tinham e tem interesses em comum, a ascensão social e qualificação para o trabalho. Entretanto, essa trajetória não foi pautada na igualdade de oportunidade. O ensino secundário nasceu para a elite imperial brasileira e, posteriormente, em função das novas exigências do mundo do trabalho na era industrial, de formar especialistas, as reformulações dadas promulgaram a crise de identidade no Ensino Médio. Sua trajetória dual, técnico-profissionalizante ou para prosseguir nos estudos, não garantiu a igualdade de oportunidades, tampouco a justiça social, acentuando as desigualdades e a exclusão social.

Acredita-se que toda reforma curricular é parte de uma política de desenvolvimento econômico e social do país, portanto, o currículo deve expressar coerência e articulação com esse projeto. Isso explica, em grande parte, porque o planejamento curricular está adquirindo centralidade nas reformas educativas, especialmente na América Latina. No caso brasileiro, isso fica evidenciado na atual reforma do Ensino Médio.

A identidade do Ensino Médio, na atual reforma, constitui-se pedagogicamente com base em um currículo diversificado e flexibilizado. Esse é considerado o grande eixo das mudanças no Ensino Médio. Socialmente, a identidade do Ensino Médio estará condicionada à incorporação das necessidades locais – características dos alunos e participação de professores e famílias na configuração do que é adequado a cada escola. O novo currículo envolve a base comum nacional e a *parte diversificada*, com conteúdos e habilidades a serem definidos clara e livremente pelos sistemas de ensino e pelas escolas, dentro dos princípios pedagógicos de identidade, diversidade e autonomia, como forma de adequação às necessidades dos alunos e ao meio social.

A reforma educacional do Ensino Médio no Brasil, proposta pelos PCNEM, se inserem no contexto do surgimento do Neoliberalismo, da

Globalização, do Pós-modernismo e da reestruturação produtiva, promovidos pelo capitalismo. No novo modelo de produção, o toyotismo surgiu em substituição ao modelo taylorista-fordista, exigindo novo tipo de trabalhador, não mais o especialista. Em decorrência da automação e diminuição dos postos de trabalho, a concorrência para a formação e qualificação profissional também aumentou. O setor produtivo requer um trabalhador versátil, adaptável as mudanças. Esse trabalhador deve ser capaz de lidar com várias máquinas ao mesmo tempo, competente, criativo, que saiba trabalhar em grupo, flexível, ou seja, multifuncional. Esse novo trabalhador precisa ser requalificado para desenvolver as competências e habilidades necessárias e assim inserir-se no processo de produção.

A expansão do ensino médio público, uma das justificativas da reforma curricular, não garante o acesso e permanência dos alunos, nem um ensino de qualidade aos alunos dessa modalidade de ensino, que na sua grande maioria freqüentam o ensino médio noturno, oriundos de classes desfavorecidas que precisam trabalhar durante o dia e recorrem à continuidade dos estudos no intuito de continuar empregados.

No Brasil, as mudanças ocorridas na educação nos últimos anos, em especial as reformas educacionais da década de 1990, empregam os discursos da inovação, da formação de cidadãos e da qualificação para o mundo do trabalho, com várias implicações na formação dos alunos e nas propostas teórico-metodológicas que a escola vem adotando. O presente estudo evidencia que as representações sobre cidadania encontram sustentação e legitimidade nesses discursos. Assim, o conjunto de modificações curriculares confere ênfase na formação para o trabalho e para a cidadania, em sua essência, as representações suscitadas reafirmam o ideário do sistema econômico neoliberal.

Nesse sentido, a “velha escola” já não atende às necessidades do sistema capitalista e é preciso uma “nova escola”, capaz de formar esse “trabalhador-cidadão”; o “cidadão-flexível” e o “cidadão-produtivo”. Com isso, fortalece-se a idéia de que a resposta ao desemprego está na qualificação, ou seja, para garantir seu emprego, o trabalhador deve se submeter a um processo de educação continuada, que se prolongará por toda a sua vida produtiva.

No contexto do mercado capitalista a educação é considerada um produto, uma mercadoria que pode ser vendida, legitimando a concorrência entre as escolas e o individualismo entre os alunos. Entre o ensino público e o privado. Falar de igualdade de oportunidade é uma utopia. A corrida pela qualificação e formação, tem se tornado ainda mais acirrada para atender a demanda do mercado produtivo, e com desvantagens para os alunos das classes mais desfavorecidas. Eles precisam estudar à noite e trabalhar durante o dia, o que compromete a qualidade da aprendizagem e concretização de que a educação possa de fato ser um direito social.

Essa nova ordem é exigida para a manutenção do sistema neoliberal. Ideologicamente, exige um cidadão de “novo tipo”, que tenha formação e qualificação profissional flexível, adaptável e versátil que garanta o excedente de um sistema de produção, também competitivo. O que justifica as representações apresentadas no ideário das propostas educacionais: “cidadão trabalhador”, “cidadão flexível” e “cidadão produtivo”. Compreender esse contexto é necessário para empreender mudanças, transformando o que está instituído em possibilidades e alternativas.

As mudanças podem e devem ser empreendidas via educação. A concepção de que a escola é produtora de currículo, com professores que definem *o que, como ensinar e por que ensinar* tal ou qual conteúdo. Essa é uma questão extremamente significativa do ponto de vista da teoria curricular, mas que, certamente, precisa levar em conta a realidade escolar brasileira e as relações que se dão no âmbito da escola, uma vez que parece existir um descompasso entre essa nova proposição curricular e a prática pedagógica escolar atual.

Essa nova realidade exige novas formas de mediação entre o homem e o conhecimento, que já não se esgotam no desenvolvimento da memorização de conteúdos ou formas de fazer e de condutas e códigos éticos rigidamente definidos pela tradição taylorista/fordista, compreendida não só como forma de organização do trabalho, mas da produção e da vida social, na qualidade de paradigma cultural dominante nas sociedades industriais modernas. Tais novas formas de mediação passam necessariamente pela escolarização com a construção de um novo projeto educativo que articule as finalidades de educação para a cidadania e para o trabalho tomando por princípio a



construção da autonomia intelectual e ética, por meio do acesso ao conhecimento científico, tecnológico e sócio-histórico e ao método que permita o desenvolvimento das capacidades necessárias à aquisição e à produção do conhecimento de forma continuada.

Para tanto, é preciso outro tipo de pedagogia, determinada pelas transformações ocorridas no mundo do trabalho nessa etapa de desenvolvimento das forças produtivas, para atender às demandas da revolução na base técnica de produção, com seus profundos impactos sobre a vida social. O objetivo a ser atingido é a capacidade para lidar com a incerteza, substituindo a rigidez por flexibilidade e rapidez, a fim de atender a demandas dinâmicas, que se diversificam em qualidade e quantidade, não para ajustar-se, mas para participar como sujeito na construção de uma sociedade em que o resultado da produção material e cultural esteja disponível para todos, assegurando qualidade de vida e preservando a natureza.

Para formar esse educador de novo tipo é necessário a profissionalização do educador crítico e participativo que compreenda as políticas educacionais, especificamente a Reforma do Ensino Médio e as implicações dessa proposta na prática escolar e dos muitos determinantes estruturais e conjunturais nas relações de trabalho e sociais e, conseqüentemente focar a formação e o exercício da cidadania nesse processo. Para tanto, as faculdades de educação, reconhecendo sua história e a relevância de sua contribuição, façam a autocrítica e busquem novas formas de organização, para que possam cumprir as exigências desta nova etapa do desenvolvimento capitalista, marcada pela exclusão crescente e pela aceitação quase tácita de que a cidadania não é para todos. A abertura e iniciativa de profissionalização deve se dar na escola, espaço privilegiado de democratização, pela divergência de saberes e opiniões, necessária para o desenvolvimento do conhecimento e da consciência crítica.

Considerando o panorama acima descrito, pode-se inferir que não é casual, a partir da década de 90, o início de um extensivo movimento de reformas na educação. Como ao longo de toda trajetória histórica, a educação, e, em especial o Ensino Médio é chamado a assumir seu novo papel neste projeto político-econômico-social. Nessa trajetória histórica, o Ensino Médio, ora propedêutico, ora profissionalizante, não definiu sua identidade e que se

apresenta nessa nova reforma a possibilidade de ser propedêutico e/ou profissionalizante de forma integral ou concomitante e subsequente, deixando lacunas para reafirmar sua identidade.

Na prática, não se vislumbra como formar o “novo cidadão”. Nesse “novo contexto”, a formação cidadã está mencionada, mas não inserida na discussão da reforma, no sentido da ação pedagógica. A discussão central recai sobre a formação do “novo trabalhador” frente às mudanças e exigências do mundo do trabalho, bem como das novas tecnologias. O que explica e justifica as representações sobre cidadania encontradas no ideário das propostas educacionais: “cidadão trabalhador”, “cidadão flexível” e “cidadão produtivo”. As representações sobre cidadania vão ao encontro das exigências da nova lógica do mercado produtivo, de uma formação voltada para o desenvolvimento de competências, deixando prevalecer o individualismo e concorrência, ou seja, a reforma dá maior ênfase a inserção e preparação para o mundo trabalho do que para uma formação cidadã.

O Sistema Educacional ao desconsiderar que os problemas e a estrutura social influenciam a educação, submete os menos favorecidos a “auto-culpabilização” de seus fracassos, escolar, social e profissional. Os alunos para chegar à ascensão social e produtiva devem se submeter à meritocracia, ou seja, em condições desfavoráveis e desiguais, devem se valer de esforço próprio para superar as desigualdades de oportunidades.

Mediante as representações encontradas, pode-se afirmar que o processo de expansão do ensino público parte da modernização do processo produtivo e da economia, que gera novas e crescentes expectativas no processo educativo. Contrariamente, de um lado, anseia-se pela democratização do ensino público e de qualidade, visando a preparação para o mercado de trabalho altamente competitivo. Por outro lado, os sistemas produtivos, com ideais economicistas e da ordem capitalista, tem levado à terceirização e a precarização dos postos de trabalho, pondo fim ao contrato social e à redução dos direitos. Tudo isso submete à diminuição do poder do Estado, na regulamentação do mercado econômico e no investimento em políticas públicas, perpetuando uma realidade desigual e excludente

As Propostas educacionais para o ensino público brasileiro não contribuem para o favorecimento de uma sociedade que corresponda aos

ideais de cidadania. Recrudescem a exclusão e a desigualdade, pois são poucos que têm acesso às novas tecnologias, aos bens culturais e sociais, já que a educação brasileira sempre esteve sobre a égide do desenvolvimento econômico, relegando a possibilidade do desenvolvimento social.

O discurso da reforma educacional explicitado nos documentos oficiais; está impregnado da ideologia da inclusão, universalização e qualidade do ensino, contudo a proposta da reforma esbarra em contradições e mergulha em sintonias mercadológicas. Há um otimismo tecnológico que reforça a elevação do status da informalidade e mercado flexibilizado, centrando-se em competências criativas individuais, cuja ausência tem sido justificada pela exclusão. Assim, tem-se naturalizado a necessidade de adaptação do jovem a tal situação.

Nesse contexto, a educação tem legitimado as diferenças sociais e a marginalização. Em vez de problematizar os determinantes e condicionantes das mazelas sociais, naturaliza-os e contribui para que sejam considerados imutáveis, ao reforçar a meritocracia e o individualismo que transfere ao indivíduo a tarefa de superar seus limites e barreiras sociais por esforços próprios, em condições de uma falsa democracia e cidadania que, na prática, não tem legitimidade. As representações do cidadão-trabalhador; do cidadão-flexível e do cidadão-produtivo, revelam uma cidadania neoliberal, voltada para a ação individualista, competitiva e de livre iniciativa “multiprofissionalizante” em prol da empregabilidade. Nesse sentido o exercício da cidadania não é gestado ou pensado em termos de organização social ou de reivindicações coletivas.

A cidadania plena não depende do seu pleno exercício, da efetiva participação democrática em defesa e garantia dos direitos civis, sociais e políticos. Os estudos apontam para um problema macro da esfera neoliberal que exigirá ainda mais do cidadão. A sociedade vivencia a desigualdade, a exclusão e a competitividade pela sobrevivência, e impera a ação individualista e competitiva. Para empreender mudanças e transformações significativas, exige-se autonomia de pensamento, uma ação coletiva de consciências críticas de homens e mulheres participantes de seu tempo e espaços. Assim, o projeto de cidadania plena deverá ser gestado, não só pelas vias da educação,

investindo na formação do sujeito autônomo, mas pelos organismos sócio-econômicos que garantam condições dignas de sobrevivência a todos.

## REFERÊNCIAS

ABRIC, J-C. A abordagem estrutural das Representações Sociais. In: Moreira, A.S.P. & OLIVEIRA, D.C. de.(org.). **Estudos interdisciplinares de Representação Social**: Goiânia AB, 1998, p.27-38.

ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

ALMANDOZ, Maria Rosa & VITAR, Ana. Caminhos da inovação: as políticas e as escolas, In: VITAR, A., ZIBAS, D., FERRETTI, C. , TARTUCE, G. L. **Gestão de Inovações no ensino Médio: Argentina, Brasil e Espanha**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Campinas: Cortez, 2000.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Trabalhar pra quê? In: KRUPAS, Márcio (org). **Trabalho em debate**. São Paulo: Moderna, 1997, p. 2-137.

ARROYO, Miguel G., Educação e Exclusão da Cidadania, In: BUFFA, Éster, Educação e **Cidadania: Quem educa o cidadão**, 8ª ed.-São Paulo, Cortez, 2000.- (Coleção Questões da Nossa Época; v.19)

\_\_\_\_\_. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETI, Celso João. et. al. **Trabalho, formação e currículo – para onde vai a escola?** São Paulo, Xamã, 1999. p. 13-41.

BALESTRERI, Ricardo Brisolla. **Cidadania e Direitos Humanos: Um sentido para a educação**. Passo Fundo: Pater Editora, 2000.

BARBATO, Silviane. Letramento: conhecimento, imaginação e leitura de mundo nas salas de inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental. In: Choque, Rosângela (org) **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Inep, 2007.

BARRETO, E. S. S. As novas políticas para o ensino médio no contexto da educação básica. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M. A.; BUENO, M.S.S. **O Ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002.

BEISIEGEL, Celso de Rui, O Ensino Médio sob a Perspectiva da Educação Básica. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M. A.; BUENO, M.S.S. **O Ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002.

BENEVIDES. Maria Victória de Mesquita. **A cidadania ativa** - referendo, plebiscito e iniciativa popular. 3ª edição. São Paulo, ed. Ática, 2000.

BOCK, Ana Maria Bahia, FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi, **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**, 13ª ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2001.

BOISSONNAT, Jean. **2015 – Horizontes do Trabalho e do Emprego**. Traduzido por Edílson Alkinin Cunha. São Paulo: LTr, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº9.394 de 20 de dezembro de 1996**. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Gráfica do Senado, D.O.U nº248, 23.12.96.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**: Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998. 436p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins: Ensino Fundamental do 1º ao 9º**. 1ª Edição/ Secretaria de Estado da Educação e Cultura. – TO:2006.281p.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1988)**, Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1998.

\_\_\_\_\_. **Ciências humanas e suas tecnologias**/ Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133p.(Orientações curriculares para o ensino médio; volume 06)

\_\_\_\_\_. **CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. Resolução nº 3, de 5 de março de 1998. *Documenta*. Brasília, nº 438, p. 89, mar. 1998. Publicada no *D.O.U.* de 9/3/1998, Seção I, p. 87.

\_\_\_\_\_. **Ética e cidadania: Construindo valores na escola e na sociedade**/ Coordenadora Geral: Lucia Helena Lodi. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Ministério da Educação, SEB, SETEC, SEED, 2003. 6v.:il.

BUENO, Maria Sylvia Simões. Políticas inclusivas, diretrizes e práticas excludentes: o ensino médio na perspectiva da educação básica. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M. A.; BUENO, M.S.S. **O Ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002.

BUFFA, Éster. Educação e Cidadania Burguesas, In: **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?** –São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987 (Coleção polêmicas do nosso tempo;23).

CANCLINI, Nestor García. **Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização.** – Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

CANEZIN, Maria Tereza. **Introdução à teoria e ao método em ciências sociais e educação**, Goiânia: Editora UCG, 2006 , (Série Ensaios).

CHAUÍ, Marilena, **Convite à filosofia**, -12ª ed., São Paulo: Editora Ática, 2002.

CARDOSO, W. L. C. D. (1999), Qualidade de vida e trabalho: Uma articulação possível. In: L. A. M. Guimarães & S. Grubbs (Orgs.). **Saúde Mental e Trabalho.** São Paulo: Casa do Psicólogo. (pp.89-116).

CARMO, P. S. (1992). **A ideologia do trabalho.** (8ª ed.) São Paulo: Moderna.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil. O longo caminho.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

CASTELLS, Manuel, **A era da informação: Economia, Sociedade e Cultura**, Vol. 3, Fim de milênio, São Paulo, Paz e Terra, 2000.

CATTANI, Antonio David. **Trabalho e autonomia.** Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e Tecnologia Dicionário Crítico.** 3ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CHESNAIS, François, **A mundialização do capital**, São Paulo, Xamã ed. 1996.

CHIAVENATO, Idalberto. O novo papel das pessoas nas empresas bem-sucedidas. In: MATOS, Francisco Gomes de; e CHIAVENATO, Idalberto. **Visão e Ação Estratégica.** São Paulo: Makron Books, 1999.

CORDONNIER, Rita. O Terciário Informal. DUARTE, Renato (org). **Emprego e Renda na Economia Informal da América latina.** Recife: Massangana, 1984. P. 187.

CRUZ, Roberto Moraes, Formação profissional humana: os (des) caminhos da relação homem-trabalho na modernidade. In: AUED, Bernadete Wrublevski. (Org.). **Educação para o (des) emprego.** 2ª ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas atuais para o ensino médio e a educação profissional de nível técnico: problemas e perspectivas. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M. A.; BUENO, M.S.S. **O Ensino médio e a reforma da educação básica.** Brasília: Plano, 2002.

DEJOURS, Cristophe, **A banalização da injustiça social.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

DIAS, Rosane Evangelista & ABREU, Rosana Gomes de, Discursos do mundo do trabalho nos livros do ensino médio. **Revista Brasileira de Educação**, no.32, Rio de Janeiro, maio/ago., 2006.

DOMINGUES, J. L. **A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública.** *Educação e Sociedade*, v.21, n.70, abr. 2000.

DUVEEN, Gerard. Introdução: O poder da idéias. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em psicologia social**– Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FARREN, Caela; BEVERLY, L. Novas Habilidades para Novos Papéis de Liderança. In: DRUCKER, Peter F. (Org.). **O Líder do Futuro.** 3ª ed. São Paulo: Futura, 1997.

FIDALGO, Fernando Selmar; MACHADO, Lucília Regina de Souza (org.). **Controle da qualidade total; uma nova pedagogia do capital.** Belo Horizonte, Movimento de Cultura Marxista, 1994.

FLECHA, Ramón & TORTAJADA. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNÓN, F. (org.) **A Educação no Século XXI: O desafios do futuro imediato**; trad. Ernani Rosa- 2ª ed. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa & NOVAES, Gláucia Torres Franco, **Os jovens do Ensino Médio e suas expectativas sociais.** Cad. Pesquisa. No.112,São Paulo, Mar. 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio, “Apresentação”, In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Educação e a crise do capitalismo real.** (3ª ed.) São Paulo: Cortez. 1999.

\_\_\_\_\_,Gaudêncio & CIAVATTA, Maria. Educar o Trabalhador Cidadão Produtivo ou o ser Humano Emancipado?, In: FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria. **A formação do Cidadão Produtivo. a cultura de mercado no ensino médio técnico.** – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

GENTILI, Pablo A. A. & SILVA, Tomaz Tadeu, **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** visões críticas. Petrópolis: 5ª ed., Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. A exclusão e a escola: o apartheid educacional como política de ocultação. Em Gentili, P. & Alencar, C. (Orgs.). **Educar na esperança em tempo de desencanto.** (p. 27-43). Petrópolis: Vozes. 2001



\_\_\_\_\_. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** 3. ed. Petrópolis, Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Neoliberalismo e educação. In: SILVA, T. T. e GENTILI, P. **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado do neoliberalismo.** Brasília: CNTE, 1996.

\_\_\_\_\_. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo.** Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade.** Trad. de Raul Fiker, São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

\_\_\_\_\_. **Para além da esquerda e da direita. O futuro da política radical.** Trad. de Álvaro Hattner. São Paulo: Ed. UNESP, 1996.

GRAUMANN, Carl F., Introducción a uma historia da la psicologia social.; In: HEWSTONE, M, et al.; **Introducción a la psicologia social: uma perspectiva europea,** editorial Ariel, Barcelona, 1993.

GUARECHI, Pedrinho A. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARECHI, Pedrinho A. & JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais.** Petrópolis, RJ.Ed. Vozes, 1994.

GUARINELLO, Norberto Luiz. Cidades-estado na Antiguidade Clássica. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bessanezi (orgs.). **História da cidadania.** 3. ed.. São Paulo: Contexto, 2008

KUENZER, A. Z. . **O Ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito.** *Educação e Sociedade*, v.21, n.70, abr.2000.

\_\_\_\_\_. **A Escola desnuda: reflexões sobre a possibilidade de construir o ensino médio para os que vivem do trabalho.** In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M. A.; BUENO, M.S.S. *O Ensino médio e a reforma da educação básica.* Brasília: Plano, 2002.

\_\_\_\_\_. (Org.), **Ensino Médio:construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** 2ª ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

JODELET, Denise. **Loucuras e Representações Sociais.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARECHI, Pedrinho A. & JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais.** Petrópolis, RJ.Ed. Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_, **Representações Sociais e Esfera Pública: A construção simbólica dos espaços públicos no Brasil.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

LANE, Silvia Tatiana Maurer, A psicologia social e uma nova concepção do homem para a psicologia; In: LANE, Silvia Tatiana Maurer & CODO, Wanderley (orgas.), **Psicologia Social: o homem em movimento**; São Paulo: Ed. Brasiliense, 2001.

\_\_\_\_\_, Linguagem, pensamento e representações sociais In: LANE, Silvia Tatiana Maurer & CODO, Wanderley (orgas.), **Psicologia Social: o homem em movimento**; São Paulo: Ed. Brasiliense, 2001.

LAVAL, Christian **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em taque ao ensino público.** Londrina: editora Planta, 2004.

LUCKESI, Cipriano C., **Avaliação da Aprendizagem Escolar.** 11<sup>a</sup> Ed.-São Paulo: Cortez, 2001.

MATTO, Ubirajara; FIRO, Marcelo; FREITAS, Nilton. Novas tecnologias, organização do trabalho e seus impactos na saúde e no meio ambiente. In: **Saúde, Meio ambiente e condições de trabalho.** CUT/ FUNDACENTRO, 1996.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status.** Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARX, Karl. **Trabalho Assalariado e Capital.** Coleção Bases 27, 4<sup>a</sup> Ed., São Paulo: Economia Global, 1987.

\_\_\_\_\_. **O Capital.** Edição resumida por Juliam Borchardt, 7<sup>o</sup> Ed. Rio de Janeiro: Editora, LTC, 1980.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. O ensino técnico, a formação profissional e mundo do trabalho: algumas questões de método. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M. A.; BUENO, M.S.S. **O Ensino médio e a reforma da educação básica.** Brasília: Plano, 2002.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em psicologia. social**– Petrópolis, RJ : Vozes, 2005.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de Professores: pesquisa, representações e poder.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

NÓVOA, A. **Vidas de professores.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Fátima O, WERBA, Graziela C. Representações Sociais. In: **Psicologia social Contemporânea.** Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Marluce de, BAZZO, Cristiane Mireile & MARTINS, Maria Cristã Teixeira M., Avaliar por competência: uma experiência nas correções do ENEM: In ANDRADE, Gisele Gama & RABELO, Mauro Luiz. **A Produção de Textos no ENEM: Desafios e Conquistas**. Brasília –DF: Ed. UNB, 2007.

OLIVEIRA, D. A . O ensino médio no contexto das políticas para a educação básica. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M. A.; BUENO, M.S.S. **O Ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, Vozes, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_, **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens — entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bessanezi (orgs.). **História da cidadania**. 3. ed.. São Paulo: Contexto, 2008.

POCHMANN, Márcio, **O trabalho sob fogo cruzado: exclusão, desemprego e precarização no final do século**. 3ª ed. — São Paulo: Contexto, 2002. — (Coleção Economia).

RABELO, Edmar Henrique, **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

RAMOS, Marise. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RIFKIN, Jeremy. **O fim dos empregos: o declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho/** Jeremy Rifkin; tradução Ruth Gabriela Bahr; revisão técnica Luiz Carlos Merege. São Paulo: Makron Books/, 1995.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. São Paulo: Papyrus, 1997.

SÁ, Celso Pereira de. Representações Sociais: O conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane (ORG.). **O conhecimento no cotidiano: As representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

SAIDON, Osvaldo. Direitos humanos e subjetividade II. In: **Psicologia direitos humanos e sofrimento mental**, vários autores — São Paulo, Casa do Psicólogo, 2000.

SARTI, Cynthia A.. Os filhos dos trabalhadores: quem cuida das crianças? In: OLIVEIRA, Eleonora Menicucci de; SCAVONE, Lucila (Org.). **Trabalho, saúde, e gênero na era da globalização**. Goiânia- GO: AB, 1997.

SAWAIA, Bader Burihan. Representações e ideologia – o encontro desfetichizador. In: SPINK, Mary Jane (ORG.). **O conhecimento no cotidiano: As representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

SEVERINO, A.J. **Educação, Ideologia e Contra-Ideologia**. São Paulo, Epu, 1986.

SINGER, Paulo. A cidadania para todos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bessanezi (orgs.). **História da cidadania**. 3. ed.. São Paulo: Contexto, 2008, p. 191-263.

TEDESCO, J. C. **El Nuevo pacto educativo: ciudadanía y competitividad en la sociedad moderna**. Madrid: Anaya, 1995.

TONET, Ivo. Educação e cidadania. **Revista Educação & Cidadania**, Campinas: Átomo, ano 5, v.5, n.1, 2006. p. 23-32

ZIBAS, D. A reforma do Ensino Médio e o protagonismo de alunos e pais. In: VITAR, A., ZIBAS, D., FERRETTI, C. , TARTUCE, G. L. **Gestão de Inovações no ensino Médio: Argentina, Brasil e Espanha**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

\_\_\_\_\_. (Re)significando a reforma do ensino médio: o discurso oficial e os filtros institucionais. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M. A.; BUENO, M.S.S. **O Ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002.

\_\_\_\_\_. A reforma do ensino médio nos anos 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, n.28, Rio de Janeiro, jan/abr, 2005.

\_\_\_\_\_. Refundar o Ensino Médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos da políticas dos anos de 1990. **Revista Brasileira de Educação**, n.28, Campinas, out., 2005.